Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470747
Centre d'intérêt: 777

Roy, Simon.

Evolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours / Simon Roy, Clermont Gauthier, Maurice Tardif. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1992.
iv, 203 p. ; 22 cm . -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et documents ; 11)

Résumé en quatrième de couv. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-89326-028-4

Vedette(s)-secondaire(s): Gauthier, Clermont * Tardif, Maurice * Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Histoire * Evolution des programmes * Etude comparative * Instrument d'analyse * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

L'objectif de cet ouvrage est d'analyser l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. A partir d'une grille d'analyse comportant divers paramètres (buts, contenus, activités d'apprentissage, stratégies d'enseignement, fondements idéologiques, etc.) les auteurs ont étudié chacun des programmes officiels pour ensuite les comparer afin d'en dégager les grandes tendances évolutives.

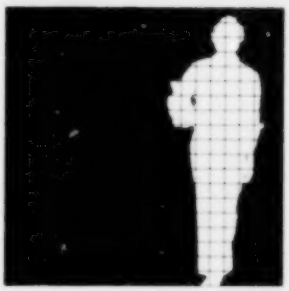
Type de document:

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

ÉVOLUTION DES PROGRAMMES D'HISTOIRE DE 1861 À NOS JOURS

Simon Roy
Clermont Gauthier
Maurice Tardif

SÉRIE ÉTUDES ET DOCUMENTS VOLUME 11, 1992



LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

94-707447

Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours

Simon Roy
Clermont Gauthier
Maurice Tardif

Dépôt légal 4e trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-028-4
© LABRAPS

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS v
INTRODUCTION 1
1- Présentation de la recherche 1
2- Méthodologie et matériaux 4
3- Bref regard sur l'évolution des programmes d'histoire 8

PREMIÈRE PARTIE :
ANALYSE COMPARATIVE DES PROGRAMMES D'HISTOIRE

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE 17
A- OBJETS CULTURELS 17
Finalités 17
Contenu 29
Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière 31
Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière 33
Évaluation des apprentissages de cette matière 44

B- OBJETS MATÉRIELS 46
Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière . 46

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME . 48
Rationnel 48
Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière 60

3- NOTES ET COMMENTAIRES 65

4- BIBLIOGRAPHIE 67

DEUXIÈME PARTIE :

GRILLES D'ANALYSE SPÉCIFIQUE DES PROGRAMMES D'HISTOIRE

Programme : histoire 1851 73
Programme : histoire 1861 79
Programme : histoire 1873 87
Programme : histoire 1888 93
Programme : histoire 1898 99
Programme : histoire 1905 105
Programme : histoire 1923 111
Programme : histoire 1929 119
Programme : histoire 1938 121
Programme : Histoire du Canada 1948 (écoles primaires élémentaires) 129
Programme : Histoire sainte 1948 (écoles primaires élémentaires) 139
Programme : histoire 1956 (écoles secondaires) 145
Programme : histoire 1967 (écoles élémentaires) 153
Programme : histoire 1967 (secondaire) 163
Programme : histoire 1981 (primaire) 173
Programme : histoire 1981 (secondaire) 187

AVANT-PROPOS

Ce rapport de recherche sur l'évolution des programmes d'histoire s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste portant sur la Réforme scolaire au Québec. Sous la responsabilité de Pierre W. Bélanger du Département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval, le Groupe d'Étude sur la Réforme de l'Éducation au Québec (GEREQ) a analysé l'évolution des structures, des populations et des programmes scolaires. Ce dernier volet, dont nous assumons conjointement la direction, fera l'objet, dans les semaines à venir, de plusieurs rapports de recherche portant sur l'évolution des différentes disciplines scolaires. Le présent rapport traitant de l'évolution des programmes d'histoire est le premier de cette série.

Ces travaux de recherche sur les programmes ont d'abord pu être réalisés grâce à l'appui financier du FCAR et du CRSH, organismes auxquels nous exprimons notre gratitude. Nous tenons à remercier également monsieur Pierre W. Bélanger qui nous a fourni tout le soutien demandé. Il faut aussi souligner l'inestimable collaboration de monsieur Robert Blais qui a pu nous procurer plusieurs documents d'archives indispensables à la recherche. De plus, nous voulons remercier sincèrement tous les membres de notre équipe de recherche pour leur travail assidu tout au long des différentes étapes du processus. Finalement, on ne peut passer sous silence les contributions respectives du LABRAPS et du Département de psychopédagogie sans lesquelles ce rapport n'aurait sans doute pas vu le jour.

Clermont Gauthier
Maurice Tardif
Responsables du volet sur l'étude des programmes
Département de psychopédagogie
Université Laval

INTRODUCTION

1- Présentation de la recherche

Ce texte, consacré à l'évolution des programmes d'enseignement de l'histoire, est le fruit d'une recherche que nous poursuivons depuis plus de deux ans, portant sur l'histoire générale des programmes scolaires au Québec du milieu du XIX[e] siècle jusqu'à nos jours[1].

Soulignons d'entrée de jeu que l'histoire des programmes scolaires au Québec constitue un domaine peu exploré. En effet, relativement à l'évolution des programmes d'enseignement du primaire et du secondaire (école francophone publique) considérés dans leur globalité, le premier découpage chronologique opéré par Grégoire (1987) offre certains repères pertinents pour une analyse des réformes entreprises depuis le XIX[e] siècle jusqu'à ce jour. Cependant, le travail de Grégoire, malgré son intérêt certain, se limite surtout à l'étude des politiques éducatives qui ont inspiré les programmes, sans procéder à une analyse vraiment exhaustive et systématique des programmes eux-mêmes. De plus, il laisse complètement dans l'ombre tout un pan important de l'histoire des programmes, à savoir l'évolution plus particulière et souvent assez différente les unes par rapport aux autres des diverses matières que l'on retrouve dans les programmes. Sur ce thème, nos travaux

---

1 Cette recherche est subventionnée par le CRSH et le FCAR; elle est codirigée par Clermont Gauthier et Maurice Tardif, tous deux professeurs à l'Université Laval, en sciences de l'éducation. Cette recherche constitue l'un des trois volets d'un projet de recherche plus vaste, portant sur la réforme scolaire au Québec, projet dirigé par Pierre W. Bélanger, professeur à l'Université Laval, en administration scolaire. Ces trois volets — programmes, populations, structures scolaires — sont sous la responsabilité d'un ensemble de chercheurs qui forment le Groupe de recherche sur la réforme de l'éducation au Québec (GEREQ).

montrent que l'histoire globale des programmes et l'évolution des matières spécifiques que l'on retrouve dans ces mêmes programmes ne coïncident pas nécessairement. Par exemple, certaines transformations importantes des programmes généraux laissent à peu près intactes certaines matières; à l'inverse, on constate, à l'intérieur d'un programme dont l'application s'étale parfois sur quelques dizaines d'années, plusieurs changements successifs, parfois même assez substantiels qui affectent telle ou telle matière. Il semble donc pertinent d'examiner de façon plus approfondie l'évolution non seulement des programmes généraux mais aussi l'évolution des matières. C'est dans cette optique que nous avons entrepris l'étude des programmes d'histoire, dont nous présentons ici les premiers résultats.

Ce texte se propose donc de retracer, de décrire et d'analyser l'évolution de l'enseignement de l'histoire telle qu'elle apparaît à travers les différents programmes scolaires consacrés à cette matière depuis 1861 jusqu'à nos jours. Nous entendons considérer cette évolution sous le rapport des continuités et des ruptures qui s'y manifestent. Les questions qui nous intéressent ici sont les suivantes : lorsqu'on considère les programmes d'histoire sur une longue période, leur évolution interne est-elle marquée par des phénomènes de continuité et/ou de rupture? Quand et comment interviennent les ruptures, si ruptures il y a? Comment se manifestent les continuités? Dans les deux cas, continuités et/ou ruptures, s'agit-il de phénomènes qui affectent l'ensemble des programmes ou seulement certaines de leurs caractéristiques. Cette recherche porte exclusivement sur les programmes de l'école francophone primaire et secondaire publique; elle laisse donc de côté tous les programmes des écoles privées ou spécialisées, les programmes des collèges classiques, des instituts de formation technique ou professionnelle[2], ainsi que les programmes des écoles maternelles et des ordres d'enseignement postsecondaires. Trois raisons ont motivé cette restriction importante. Exposons-les

---

2 Sauf si cette formation technique ou professionnelle est offerte dans le cadre des programmes généraux en tant que filière de formation spécialisée à la fin du cours secondaire ou de ce qui en tenait lieu auparavant.

succinctement, en dégageant quelques-unes de leurs implications en ce qui a trait à l'orientation de cette recherche.

A) Ce choix s'explique d'abord par un souci de cohérence quant à l'objet étudié. En effet, bien que «l'école primaire et secondaire» corresponde à une réalité assez hétérogène à travers le temps, notamment aux plans de son organisation interne, des instances qui la contrôlent, des groupes qui y interviennent, des idéologies qui la légitiment, il n'en reste pas moins qu'on peut normalement la distinguer, au cours de la période couverte par notre étude, des autres institutions éducatives mentionnées plus haut.

B) Ce choix s'explique aussi, comme nous le disions en commençant, par la relative nouveauté de l'entreprise que nous poursuivons : sans être tout à fait une *terra incognita*, l'histoire des programmes scolaires reste pour l'essentiel assez mal connue et très peu étudiée. Même les ouvrages spécialisés consacrés à l'histoire de l'éducation et du système scolaire au Québec se limitent à un survol souvent très général des programmes, concentrant plus souvent qu'autrement leurs analyses sur l'évolution des structures et des politiques scolaires. Pourtant, nous croyons que les programmes constituent une voie d'accès privilégiée et trop longtemps négligée, pour la connaissance de l'institution scolaire et de son évolution. En effet, si toute institution sociale peut être étudiée du point de vue de ses structures et de ses orientations politiques, seule l'école a pour mission première de transmettre une certaine culture et certains savoirs. Or on peut dire que les programmes scolaires, élaborés par les responsables de l'éducation, représentent la mise en forme légitime et officielle de cette culture et de ces savoirs. Cette mise en forme doit être vue elle-même comme une phase d'un processus complexe qui commence en dehors de l'école et se termine dans les classes. Au sein de ce processus, les programmes comportent, pour utiliser une notion à la mode mais ici signifiante, deux *interfaces* : ils sont reliés d'une part à une culture sociale qu'ils doivent intégrer à l'école et ils sont reliés d'autre part à l'action pédagogique concrète des maîtres, dont ils balisent le cours.

C) Ce choix s'explique enfin par l'ampleur même de la tâche et par l'extrême abondance et diversité des matériaux à traiter. En effet, comme nous aurons l'occasion de l'observer à de multiples reprises, ce qu'on appelle les «programmes scolaires» renvoie à une masse de documents fort hétérogènes selon les époques et selon plusieurs points de vue : origine, facture, contenu, etc. Dans cette optique, il convenait de ne pas multiplier indûment les matériaux à la base de la recherche et de limiter notre enquête à un champ de travail aux dimensions somme toute déjà plus que respectables.

2- Méthodologie et matériaux

La démarche adoptée pour la conduite de cette recherche s'est organisée en cinq étapes : **a)** Nous avons d'abord identifié, repéré et classé chronologiquement une vingtaine de programmes portant sur l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire, programmes échelonnés de 1861 à 1981[3]. **b)** Pour en extraire les éléments pertinents, nous avons utilisé ensuite une grille d'analyse inspirée des travaux de Brassard (1977) sur l'organisation du curriculum et de Zaïs (1976) sur les fondements du curriculum. **c)** Nous avons adapté cette grille générale pour l'analyse des matières particulières. Cette grille a été testée sur quelques programmes et remaniée ensuite en fonction des problèmes rencontrés. **d)** Nous avons ensuite appliqué cette grille aux programmes d'histoire. **e)** Enfin, nous avons systématisé, analysé et interprété les informations retenues grâce à la grille d'analyse. Ces différentes étapes ont également été appuyées par la lecture de divers documents pertinents : manuels de pédagogie correspondant à l'époque des programmes, documents du Conseil de l'instruction publique ou du ministère de l'Éducation, revues pédagogiques, rapports de commissions, etc.

---

3 Ce nombre inclut aussi bien les programmes nouveaux que les programmes modifiés. En ce sens, il n'y a pas 30 programmes, mais 30 modifications ou transformations de programmes.

Compte tenu que la notion de programme (ou de curriculum) présente, dans la littérature spécialisée, un grand nombre de définitions, il est nécessaire de dire ici quelques mots sur la façon dont nous avons conçu notre approche et notre grille d'analyse des programmes d'histoire.

Jean Brassard (1977) propose une définition du curriculum simple mais fort pertinente pour notre tâche. Pour lui, le curriculum est un plan d'action pédagogique. C'est d'abord et avant tout un document écrit. Il est le résultat de délibérations sur ce qu'il est souhaitable de réaliser dans un contexte de classe précis à l'intérieur de limites de temps et d'espace. L'intérêt de cette approche est de concevoir le curriculum comme résultat d'une entreprise de délibération entre acteurs dans un contexte donné et compte tenu de contraintes multiples : économiques, idéologiques, culturelles, sociopolitiques, éducatives, etc.

Globalement, il est possible de circonscrire le contexte de l'action pédagogique. Brassard identifie des catégories d'objets significatifs pour le curriculum parmi lesquelles nous retenons les objets culturels et les objets matériels. Les objets culturels comprennent les objectifs, les contenus, les activités d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les modalités d'évaluation. Habituellement un curriculum est composé de décisions au sujet de quelques-uns ou de la totalité de ces éléments. Les objets matériels comprennent des équipement de base, des manuels et guides didactiques, etc.

Le modèle de Brassard, malgré sa grande commodité, a le défaut de ne pas tenir suffisamment compte de dimensions plus ou moins explicites sous-jacentes au curriculum et que Zais (1976) nomme fondements du curriculum. Ceux-ci sont pour lui les postulats sur la nature de la connaissance, de la société, de l'individu, de l'apprentissage. Il faut donc compléter la vision de Brassard par une autre qui s'inspire de celle de Zais. En nous inspirant de ces auteurs et en adaptant leurs propositions à la nature de nos matériaux, nous avons conçu une grille d'analyse des programmes d'histoire qui présente les caractéristiques suivantes :

1- Elle est descriptive. Elle ne vise pas à juger de la valeur des programmes mais à faire ressortir leurs diverses composantes.

2- Elle est centrée sur l'étude du programme considéré comme document écrit.

3- Elle est globale. Elle vise à examiner différentes facettes du programme tant au niveau de ses considérations sur les acteurs en présence que sur les objets culturels à transmettre et que sur le support matériel décrit.

4- Elle cherche à voir non seulement les éléments habituels du programme (but, contenu, activités d'apprentissage, etc.) mais aussi le programme au niveau de ses fondements, c'est-à-dire de ses énoncés sur l'homme, sur la société, sur l'apprentissage, etc.

5- Elle implique une conception du programme comme étant le résultat de délibérations. Dans cette optique, nous nous intéressons à l'étude des contextes et des instances où sont construits les programmes et des argumentations développées par les différents acteurs qui participent à l'élaboration des programmes. Nous présentons dans le tableau suivant la grille que nous avons conçue et appliquée aux différents programmes d'histoire.

TABLEAU I - Grille d'analyse des programmes d'histoire.

PROGRAMME (TITRE)
ANNÉE
1 – ANALYSE DE LA MATIÈRE
A– OBJETS CULTURELS
Finalités
Finalités, buts et objectifs visés par cette matière
Provenance des objectifs de cette matière (Sources)
Formulation des objectifs (Degrés de précision)
Secteurs touchés par les objectifs (Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)
Centration des objectifs (Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société(
Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs
Contenus
Structure des contenus
Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières
Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière
Activités d'apprentissages favorisées en regard de cette matière
Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage
Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière
Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière
Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)
B– OBJETS MATÉRIELS
Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)
Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré
2 – FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME
Rationnel
Principe d'organisation de cette matière (Simple ou complexe, concret à l'abstrait, etc.)
Justification des éléments prescrits dans cette matière
Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentation des valeurs privilégiées (Énoncés et définitions de valeur)
Représentation de la société proposée
Représentation de l'homme éduqué
Représentation de l'enfance
Représentation du rôle du professeur
Représentation de l'apprentissage
3 – NOTES ET COMMENTAIRES
Remarques particulières
4 – BIBLIOGRAPHIE

Cette grille nous a permis d'effectuer une première analyse de chacun des programmes d'histoire en fonction des dimensions retenues. En ce qui concerne l'interprétation et le repérage des transformations et des continuités qui marquent l'évolution des programmes d'histoire, nous nous sommes appuyés sur les seize grilles remplies et correspondant chacune à un programme ou à une version du programme d'histoire que nous avons comparés selon chacun des critères de la grille d'analyse. Cette analyse transversale des programmes nous a permis d'aboutir à un certain nombre de résultats qui seront présentés dans la partie suivante. Nous avons aussi cru bon d'ajouter dans une seconde partie les éléments d'informations tirés de chacun des programmes à partir des grilles.

3- Bref regard sur l'évolution des programmes d'histoire

L'histoire, en tant que discipline d'enseignement, soulève, en tout temps et en tout lieu, de féroces controverses quant à son utilité pour celui qui reçoit cet enseignement et quant aux finalités sociales de ce même enseignement. Ici même au Québec, on sait que la question de l'enseignement historique est périodiquement remis en question, à la fois dans sa forme et dans son contenu. Discipline associée à une certaine formation idéologique de la jeune génération, les uns lui prêtent de multiples vertus formatrices (source de culture générale, de conscience sociale ou nationale, de développement d'habiletés intellectuelles, d'ouverture sur le monde), les autres lui reprochent de fournir une formation minimaliste (exercice de mémorisation sans but, fanatisme nationaliste, prétexte à narrations sans structure pour des enseignants plus préoccupés par leur propre plaisir que par la formation des leurs ouailles). Plus globalement, on peut dire que l'histoire, à la fois comme phénomène social et scolaire, constitue, d'une part, un symbole qui sert à exprimer une identité et une appartenance culturelle, tout en étant aussi le lieu, d'autre part, d'expression d'une certaine inquiétude quant à cette même culture. Ainsi, l'enseignement de l'histoire ne peut échapper aux grands

débats qui secouent sporadiquement une société dans son ensemble : c'est à elle, ainsi qu'aux autres sciences de l'homme, que l'on pose les questions actuelles. L'histoire est en ce sens le matériau réflexif que se donnent les sociétés en période d'introspection collective. Or, ce rôle ingrat des sciences de l'homme fait de leurs interprétations et de leur diffusion un enjeu de taille pour tous ceux que l'orientation future de la société préoccupe. Le politique aura donc son mot à dire quant à l'utilisation de l'histoire en tant que discipline scolaire. En ce qui a trait aux programmes d'histoire qui sont l'objet de cette étude, le politique se matérialise d'abord dans la personne du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction Publique qui sera remplacé par le ministère de l'Éducation à partir de 1962.

Comme il a été mentionné plus haut, ce travail a été réalisé à travers une analyse documentaire des programmes à partir de la grille d'analyse. De cette grille d'analyse, trois items se sont révélés particulièrement féconds pour notre compréhension de l'évolution de l'enseignement de l'histoire au Québec : les fondements idéologiques sur lesquels s'appuie l'enseignement de l'histoire, les finalités de cet enseignement et les stratégies d'enseignement recommandées pour la discipline historique[4]. Ces éléments peuvent être définis de la façon suivante. Les fondements idéologiques de la discipline historique dans ces programmes seront vus sous l'angle de la justification de la présence d'apprentissages historiques à l'intérieur du curriculum de chaque programme. Il sera donc question du rôle que l'histoire doit jouer dans la formation des élèves du système public québécois à travers les années. Par finalités, il faut entendre les objectifs ou buts éducatifs, selon la période et assignés à la discipline historique. Il s'agit alors des comportements, attitudes et /ou habiletés que les auteurs des programmes d'histoire veulent voir se développer chez les élèves à qui s'adresse cet enseignement. Enfin, les stratégies d'enseignement représentent les recommandations pédagogiques

[4] Cette division en trois catégories sera utilisée dans un article sur l'évolution des programmes d'histoire actuellement en préparation. Elle n'est pas utilisée dans le présent rapport.

adressées aux enseignants en ce qui a trait à l'enseignement de l'histoire; en d'autres mots, la méthode favorisée par les responsables des programmes pour l'enseignement de cette discipline.

La recherche ainsi entreprise a permis de diviser l'évolution de l'enseignement de l'histoire au Québec en trois grandes périodes correspondant à des tendances de fond par rapport à cet enseignement pour les catégories finalités et fondements idéologiques. Ces trois grandes périodes sont : 1- la période couverte par les programmes de 1861, 1873, 1888 et 1898; 2- la période qui connaîtra les programmes de 1905, 1923, 1929, 1938, 1948 et 1956; 3- la dernière période comprend les programmes de 1967 (programmes-cadres) et de 1981 (nouveaux programmes). La catégorie stratégies d'enseignement peut aussi être assujettie à la même périodisation mais son évolution sera plus progressive que dans le cas des deux items précédents.

L'évolution des fondements idéologiques des programmes d'histoire peut se résumer comme suit. Les programmes d'histoire de la période 1861 à 1898, peu élaborés au départ, livrent peu de renseignements à cet effet. On y apprend que l'histoire sert à «meubler l'esprit», et à «exercer la mémoire des enfants» (Langevin, 1864, p. 13). Toutefois, l'idée selon laquelle l'histoire peut servir à influencer les valeurs et attitudes des enfants se dessine dès cette époque. Les valeurs privilégiées véhiculées par ces programmes d'histoire sont les valeurs chrétiennes : la foi, le patriotisme, le civisme et le sens du devoir. Ce parti pris se révélera dans les commentaires et instructions destinés aux maîtres par les producteurs de programmes. Toutefois, si les programmes de la première période (1861-1898) semblent hésiter entre une approche de l'histoire plutôt académique et une conception apologétique et patriotique de cette discipline, les programmes d'histoire de la période 1905 à 1956 se justifient par le besoin de faire intérioriser par les élèves, les valeurs et attitudes dominantes de la société québécoise de la première partie du XX^{e} siècle. Il s'agit d'un outil au service du processus d'identification à la Nation et à l'Église que le Comité catholique met en place dans le système scolaire québécois du début du siècle. On assigne alors aux cours d'histoire sainte et

d'histoire du Canada la tâche de former le «citoyen idéal» en vue de la reproduction de cette société. Ainsi, même si l'histoire y conserve son caractère de connaissance nécessaire à toute personne éduquée, le programme de 1905 est très clair quant à son intention d'utiliser l'histoire comme instrument de formation du «bon citoyen». D'ailleurs, le bon citoyen en question est, avant tout, un catholique pratiquant et un canadien patriote. La Révolution tranquille et la création du ministère de l'Éducation provoqueront une rupture de ces pratiques. À leur suite, les programmes de 1967 opèrent une transition vers l'individu des valeurs proposées dans le cadre des cours d'histoire. Ainsi, l'autonomie de l'enfant est la valeur chérie des programmes de sciences humaines à l'élémentaire de 1967. Au même moment, les programmes d'histoire pour les écoles secondaires proposent aux étudiants d'intégrer les valeurs sur lesquelles repose la «modernité» nord-américaine (libéralisme, pluralisme, etc.). Quant aux programmes de 1981, ils véhiculent des valeurs centrées sur la relation individu-société. Par exemple, le programme de sciences humaines au primaire met l'emphase sur l'acquisition du sens de l'appartenance socio-culturelle, du goût du patrimoine et du sens démocratique, tandis que, à travers les programmes d'histoire des écoles secondaires de 1981, les valeurs dont se réclame l'éducation scolaire au Québec sont le sens démocratique, la solidarité, l'ouverture sur le monde, la tolérance, le sens du travail méthodique, l'esprit critique et la recherche de la vérité (à ce sujet, voir : MEQ, 1988, p. 13). Ces programmes veulent donc se servir de l'histoire pour faire intégrer aux élèves, des normes et des valeurs acceptables pour la société québécoise contemporaine.

Les justifications et les finalités dont sont l'objet les programmes d'histoire entretiennent d'étroites relations entre elles. On peut voir que les objectifs éducatifs des programmes sont le reflet fidèle de la conception que se font les auteurs de l'utilité de la discipline qui sera enseignée. Cette justification, ou réponse à la question : «à quoi sert l'histoire?», est finalement le rapport des concepteurs de programmes avec l'instrumentalité de la discipline visée. L'évolution des finalités de l'enseignement de l'histoire au

Québec suit ainsi celle des fondements idéologiques qui ont présidé à sa mise en place dans les différents programmes. On peut donc utiliser la même périodisation pour en rendre compte.

Le parallèle entre les fondements idéologiques et les finalités des programmes d'histoire se révèle à travers cette étude des programmes. Dans les programmes allant de 1861 à 1898, l'histoire est présentée comme une discipline qui sert à munir de connaissances les élèves à qui cet enseignement est destiné. L'histoire «connaissance utile» de cette période est justifiée par le postulat que ces connaissances historiques sont utiles pour «meubler l'esprit» ou «exercer la mémoire». Toutefois, dès cette époque, se dessine un enseignement de l'histoire orienté idéologiquement vers l'intégration par les élèves des valeurs patriotiques et catholiques que l'Église, par le biais du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, tente d'inculquer à la société canadienne-française. La finalité de l'enseignement historique se précise avec le programme de 1905. À partir de ce moment, l'histoire devient une discipline à laquelle on assigne un but beaucoup plus large que les assises de la discipline elle-même. Elle devient un instrument au service à la fois de l'Église (histoire sainte) et de la Nation (histoire du Canada). La période 1905 à 1956 verra donc des curriculum d'histoire dont les finalités sont d'appuyer l'enseignement religieux et de promouvoir le nationalisme, le respect de la langue, de la tradition, des institutions du Canada français. Ces programmes d'histoire prendront la forme d'un projet de survivance de la race canadienne-française. Les programmes de 1967 et 1981 sont en rupture totale avec leurs prédécesseurs quant aux finalités qui leur sont assignées. L'histoire devient ici une discipline au service d'une intention pédagogique beaucoup plus large de développement de la personne. On verra alors l'histoire en tant que matière s'effacer au profit des habiletés intellectuelles propres à la démarche historique qui seront exploitées dans le cadre des objectifs de formation personnelle de chaque programme d'histoire. Conformément à l'orientation moderniste et libérale que prend alors la société québécoise à travers la Révolution tranquille, le ministère de l'Éducation proposera des finalités conformes à l'idéologie

dominante pour les cours d'histoire. Pour une société qui se veut à la fois respectueuse de l'individualité de chacun et désireuse d'intégrer tous les citoyens à son projet social, il produira des cours d'histoire tournés d'abord vers les besoins de formation des individus pour, plus spécialement avec les nouveaux programmes de 1981, les orienter ensuite vers la relation individu-société afin de trouver un équilibre entre les deux besoins à satisfaire.

Le choix des stratégies d'enseignement préconisées pour les cours d'histoire, tout au long des années couvertes par cette recherche, sont tributaires à la fois du développement des idées pédagogiques pendant cette période et des finalités associées aux cours d'histoire. Tous les programmes d'histoire (sauf exceptions) sont structurés selon un ordre chronologique. Toutefois, le type de pédagogie employé impose d'importantes nuances en ce qui a trait à cette affirmation. De simples et peu spécifiques (mémorisation, répétition, localisation) dans les programmes de 1861 à 1898, les recommandations pédagogiques visant l'enseignement de l'histoire se développent quantitativement et qualitativement pendant toute la période suivante (1905 à 1956). Cependant, ce développement se fait non en fonction de préoccupations idéologiques mais par souci d'adapter cet enseignement au niveau de développement intellectuel des clientèles qui le reçoivent. Il faut donc chercher la cause de ces transformations de la pratique pédagogique dans l'influence de la psychologie moderne sur les éducateurs de cette époque. Si cette volonté d'ajustement des pratiques pédagogiques au stade de développement intellectuel des clientèles se poursuit avec les programmes de 1967 et 1981, les nouvelles finalités assignées à l'enseignement de l'histoire dans ces programmes transformeront elles aussi les stratégies d'enseignement de l'histoire. Orientée vers la formation de l'individu, l'histoire deviendra une discipline au service de l'acquisition d'habiletés intellectuelles. Cet objectif éducatif tendra à donner plus de place à la pratique de la méthode historique qu'aux contenus historiques comme tels. On ne veut plus donner des cours d'histoire aux élèves mais leur faire faire de l'histoire par et pour eux-mêmes.

Première partie : Analyse comparative des programmes d'histoire

ANALYSE COMPARATIVE DES PROGRAMMES D'HISTOIRE

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- Objets culturels

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

On peut distinguer 3 périodes dans l'évolution des finalités assignées aux programmes d'histoire.

Programmes de 1861 à 1898 : Cette période présente des programmes où l'histoire est considérée comme une discipline qui sert à munir de connaissances les élèves à qui cet enseignement est destiné. Par exemple, le programme de 1861 propose d'*«orner de connaissances l'esprit des enfants»* (Langevin, 1864, p.4). De même, le programme de 1873 malgré l'intention de former et non de meubler l'esprit des enfants qui y est déclarée, recommande dans le cas de l'enseignement de l'histoire que *«ce soient surtout les faits et les dates qui doivent se graver dans la mémoire»* (p. 66). L'histoire est ici vue comme un savoir *«instructif et intéressant»* qu'il serait *«honteux pour des jeunes gens possédant une certaine instruction d'ignorer »*. (Langevin, 1865, p.183 et 185). L'histoire est donc enseignée pour elle-même dans ces programmes, en tant que savoir académique. Toutefois, même si les programmes restent muets en ce qui a trait à une finalité autre qu'académique pour l'histoire, le manuel de pédagogie de Langevin cité plus haut contient des indications qui laissent présager que l'utilisation apologétique et patriotique de l'histoire qui sera clairement formulée dans les programmes à partir de 1905 était déjà présente dans l'esprit des concepteurs des programmes précédents. À cet effet, on peut

lire qu'il «*est impossible de bien comprendre le catéchisme sans étudier en même temps l'histoire sainte*» et que «*les instituteurs doivent se faire un devoir patriotique*» d'enseigner l'histoire du Canada dans leurs classes. (Langevin, 1865, p. 185 et 186)

Programmes de 1905 à 1956 : La finalité de l'enseignement historique se précise avec le programme de 1905. À partir de ce moment, l'histoire devient une discipline à laquelle on assigne un but beaucoup plus large que les assises de la discipline elle-même. Elle devient un instrument au service à la fois de l'Église et de la Nation. Les programmes d'histoire de cette période se partagent, en gros, entre un programme d'histoire sainte et un programme d'histoire du Canada.

D'abord l'enseignement de l'histoire sainte a pour finalité de renforcer l'enseignement du catéchisme et de la religion. Par exemple, on peut voir dans le programme de 1905 que l'enseignement de l'histoire sainte doit être lié au catéchisme. À ce propos, il est écrit que son but est «*d'indiquer à grands traits la marche bienfaisante de l'Église à travers les âges, en leur faisant sentir son influence civilisatrice sur la société, la famille et l'individu*» (p. 50). Les programmes subséquents nous présentent tous des finalités semblables : «*l'enseignement de l'histoire sainte doit aider à faire connaître ce qu'il faut croire et ce qu'il faut pratiquer*» (1923, p. 106). «*Elle introduit les vérités dogmatiques et les préceptes qui en découlent*» (1948, p. 187). La même intention se révèle dans les programmes qui s'adressent aux niveaux d'enseignement supérieurs comme on peut le constater par les extraits suivants : «*indiquer le rôle prépondérant de l'Église dans l'édification de notre civilisation*» (Programme d'histoire générale des écoles secondaires, 1956, p. 116) ou «*L'enseignement de l'histoire de l'Église a un double but : a) montrer que l'Église est d'institution divine; b) servir d'argument apologétique en répondant aux principales objections contre la religion*» (Programme d'histoire de l'Église pour les écoles primaires complémentaires, 1938, p. 64).

De son côté, l'enseignement de l'histoire du Canada est un instrument au service de la patrie car on lui assigne la formation du sens patriotique chez

les élèves qui le reçoivent. À travers les exploits des héros de leur histoire, les jeunes québécois doivent apprendre à s'identifier à ces conquérants et apprécier l'héritage que ceux-ci leur ont légué. On ne peut être tiède en ce qui a trait à l'amour du pays et l'enseignement de l'histoire du Canada doit éveiller de forts sentiments de reconnaissance chez ceux qui le reçoivent. La finalité de cet enseignement est présentée ainsi dans les programmes : le maître doit «*cultiver chez les élèves le patriotisme, l'amour du sol natal, l'attachement aux traditions et aux institutions nationales, le respect de notre belle langue et de notre foi religieuse*» (1905, p. 102) ou «*L'élève des écoles doit connaître son histoire pour en parler avec fierté, il doit l'aimer pour conserver et défendre, suivant ses ressources, l'héritage reçu des ancêtres*» (1923, p. 139) ou «*Cet enseignement doit être éducatif : il doit dégager de ces événements des leçons propres à développer dans l'âme de nos enfants un véritable patriotisme*» (1948, p. 481). Même le programme des écoles secondaires de 1956 n'échappe pas à cette préoccupation : le programme doit «*Faire aimer notre histoire...; (donner) une saine formation patriotique*» (p. 110).

La seule exception à cette tendance apparaît dans le programme d'histoire des écoles primaires supérieures de 1929. On retrouve alors l'histoire en tant que connaissance utile à l'humain «éduqué» ou «cultivé». À ce propos, le cours primaire supérieur est doté d'un corpus historique d'histoire générale allant de l'Antiquité jusqu'à la période contemporaine et d'une révision de l'histoire du Canada. Cette dernière section est la plus intéressante au niveau pédagogique car elle présente une nouveauté pour cette époque. En effet, pour la première fois dans un programme d'histoire, on suggère aux maîtres de procéder en «*donnant aux élèves des travaux personnels de recherche*» (p. 11). Il s'agit de la première manifestation du souci de faire travailler aux élèves des habiletés liées à la recherche sur un sujet historique dans un programme d'histoire au Québec.

Programmes de 1967 à 1981 : Ces programmes sont en rupture totale avec leurs prédécesseurs quant aux finalités qui leur sont assignées. L'histoire devient ici une discipline au service d'une intention pédagogique beaucoup

plus large de développement de la personne. On verra alors l'histoire en tant que matière s'effacer au profit des habiletés intellectuelles propres à la démarche historique qui seront exploitées dans le cadre des objectifs de formation personnelle de chaque programme d'histoire.

L'histoire au niveau élémentaire. Il faut d'abord noter que l'enseignement de l'histoire à l'élémentaire est une chose du passé à partir de la mise en application des programmes cadres de 1967. En fait, l'histoire est alors intégrée à l'ensemble plus vaste des sciences humaines à l'élémentaire où elle collabore avec la géographie, la sociologie et les autres sciences humaines à la formation et à l'acquisition d'habiletés chez les élèves de l'élémentaire. Formulées sous la forme d'objectifs de formation, les finalités des sciences humaines à l'élémentaire se présentent comme suit dans le programme de 1967. On trouve d'abord deux objectifs fondamentaux concernant l'acquisition des notions de base que sont, 1° le développement du sens spatial et du sens temporel et, 2° le développement du sens du relationnel. Suit l'objectif méthodologique de développement du sens de l'observation, et, des objectifs dits corollaires; développement d'attitudes de comportement (non spécifiées) et participation de l'enfant à ses apprentissages. (cf. MEQ, 1973-B, p.7). Le programme de 1981 reformule ces objectifs de formation et regroupe toutes les activités prévues au programme de sciences humaines au primaire sous le concept d'activités d'éveil. L'objectif global du programme de sciences humaines au primaire se présente alors ainsi : amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit. La réussite de cet objectif global suppose des apprentissages de trois ordres : l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés et le développement d'attitudes (ordre affectif). Par la suite, l'objectif global est traduit en objectifs généraux propres à chaque cycle du cours primaire.

<u>Premier cycle</u>
- s'éveiller au concept d'espace;
- s'éveiller au concept de temps;
- s'éveiller aux réalités culturelles et économiques de la vie en société.

Deuxième cycle
- s'initier à la géographie du Québec et du Canada;
- s'éveiller aux caractéristiques ethniques et culturelles du Québec et du Canada;
- s'éveiller aux réalités économiques du Québec et du Canada;
- s'éveiller aux manifestations et au fonctionnement de la démocratie dans sa société;
- s'initier à l'histoire du Québec et du Canada.

Ce programme est ensuite détaillé par une impressionnante nomenclature d'objectifs dits terminaux ou intermédiaires qui présentent les connaissances et habiletés dont la réalisation permettra de mener à bien la réussite des objectifs généraux. On peut noter que les premières notions d'histoire proprement dite ne seront abordées que pendant le deuxième cycle du cours primaire.

L'histoire au niveau secondaire. Si l'enseignement de l'histoire comme discipline est toujours de mise dans les écoles secondaires après la réforme de 1967, les finalités associées à cet enseignement sont très différentes de celles des programmes antérieurs. Les contenus historiques ne seront plus au centre des préoccupations des concepteurs des programmes mais seront au service d'une intention pédagogique de développement de la personne. À cette fin, les contenus historiques vont perdre leur importance au profit des habiletés intellectuelles (savoir-faire) que l'usage de la démarche historique peut permettre de développer chez les élèves. Cette intention apparaît lorsqu'on consulte les objectifs généraux qui doivent s'appliquer à tous les niveaux d'enseignement de l'histoire dans les programmes de 1967 :

- l'utilisation de la méthode historique par les étudiants;
- le développement intellectuel des étudiants;
- l'acquisition des connaissances par les étudiants;
- donner le sens du passé, de la continuité, et de la durée des sociétés humaines aux étudiants;
- préparer les étudiants à l'action (sociale) (cf. p. 5-6).

On peut remarquer que l'ordre dans lequel sont placés les différents objectifs révèlent la primauté de l'acquisition des habiletés relatives à la démarche historique par rapport à la simple acquisition de connaissances. De plus, aucune intention de pourvoir à une «formation patriotique» ne se dégage de ces objectifs. À ce propos, une note de bas de page à l'intérieur de ce programme avertit le lecteur que «l'histoire-propagande est le reflet des sociétés fermées» (Bernard Jasmin, cité p. 7). Il n'est donc plus question de promouvoir le nationalisme par l'histoire nationale dans une société qui se veut ouverte aux différences culturelles. Il fallait au contraire se servir de l'histoire pour former des citoyens éveillés à la chose publique et ouverts sur le monde. C'est pourquoi un imposant curriculum d'histoire générale allait précéder le cours d'histoire nationale de 4e secondaire. Toutefois, seul ce dernier deviendra cours obligatoire par un vote de l'Assemblée Nationale en 1974.

Le programme de 1981 ne provoquera pas de bouleversement dans les programmes d'histoire au secondaire. Ils se situent en continuité de l'effort commencé en 1967 pour faire de l'histoire une discipline de formation de l'individu. L'accent est donc toujours mis sur l'acquisition d'habiletés intellectuelles reliées à la démarche historique, l'acquisition de certaines connaissances de base et sur l'acquisition d'attitudes de comportement (ordre affectif). Chaque cours d'histoire du niveau secondaire (histoire générale, 2e secondaire; histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire; le XXe siècle : histoire et civilisations, 5e secondaire) répond à ces finalités générales. Chaque cours est aussi doté d'objectifs de formation spécifiques qui utilisent son contenu propre afin de l'adapter aux grandes finalités mentionnées plus haut. Il serait trop long d'énumérer ici ces trois séries d'objectifs de formation, c'est pourquoi seuls les objectifs de formation du cours Histoire du Québec et du Canada seront cités à titre d'exemple :

1. *Avoir compris les principales conditions politiques, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui ont façonné le Québec dans le contexte canadien.*

2. *Avoir accru ses habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique.*
3. *Etre sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux.*
4. *Etre sensibilisé à la diversité des appartenances sociales et à la réalité des solidarités et des conflits.*
5. *Avoir développé la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social.*
6. *Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.*
7. *Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité.*(MEQ, 1982-B, p. 13).

Il est possible de constater l'importance de l'acquisition d'attitudes de comportement à travers ces objectifs de formation. Toutefois, il faut prendre note que dans les instructions pédagogiques et les objectifs terminaux et intermédiaires qui accompagnent chacun des programmes d'histoire au secondaire, on instruit les enseignants que l'accent doit être mis sur l'acquisition des habiletés liées à la démarche historique afin de permettre aux étudiants d'acquérir la plus grande autonomie intellectuelle possible.

Pour conclure, il apparaît que les finalités associées à l'enseignement de l'histoire ont connu une évolution qui a changé le visage de cette discipline dans les écoles du Québec. Si l'histoire se révèle une matière presque purement académique pendant la période des programmes de 1861 à 1898, l'accent mis sur les services que cette discipline peut rendre à des institutions comme l'Église et la Nation a clairement été exploité pendant la période que couvrent les programmes de 1905 à 1956. La rupture la plus significative eut lieu en 1967, alors que les programmes d'histoire seront mis au service de la formation de l'individu et perdront leur caractère patriotique et apologétique. Devenue discipline porteuse d'une réflexion s'adressant à l'individu, l'histoire

n'en perd pas pour autant son rôle social. Celui-ci a été adapté à la société qui utilise son discours pour arriver à la formation de citoyens qu'on veut autonomes, tolérants et conscients de leurs responsabilités devant leur collectivité.

Provenance des objectifs de cette matière

(Sources)

L'origine des objectifs des programmes d'histoire est on ne peut plus officielle puisque ces programmes doivent être approuvés par les autorités scolaires. On peut d'ailleurs souvent faire un rapprochement entre l'institution d'où origine l'approbation du programme et les finalités que celui-ci propose aux maîtres et élèves. Dans le cas de l'histoire, on peut voir que l'histoire sainte, présente dans tous les programmes d'histoire allant de 1873 à 1956, est une exigence des autorités ecclésiastiques car tous ces programmes seront approuvés par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (celui de 1861 fut approuvé par le Conseil de l'Instruction publique, le Comité catholique ayant été créé en 1869). L'histoire sainte disparaîtra des programmes quand la responsabilité de l'élaboration des programmes sera transférée à un organisme laïque, le ministère de l'Éducation du Québec, pour les programmes de 1967 et 1981.

Formulation des objectifs de cette matière

(Degré de précision)

Il n'y a pas d'objectifs qui soient formulés pour les programmes de 1861 à 1898. Ces programmes ne présentent qu'une liste de contenus à enseigner sous la forme d'une table de matières ou, pour le programme de 1861, sous la forme de questions. Les programmes couvrant la période 1905-1956 offrent aux maîtres des objectifs très généraux, traduisant les grandes finalités associées à ces programmes. Peu nombreux, ils portent sur le résultat final qui doit être atteint. À titre d'exemple, voici les objectifs assignés aux programmes d'histoire de 1938 pour chacun des thèmes abordés :

1°- Histoire sainte : «*L'enseignement de l'histoire sainte à l'école primaire doit servir à faire connaître ce qu'il faut croire et ce qu'il faut pratiquer dans la religion chrétienne. Il doit aussi aider à former à la piété et à la pratique des vertus. [...] L'objet de cet enseignement, c'est-à-dire la matière à enseigner, est uniquement ce qui fait connaître la religion et favorise la piété.*» (p. 21)

2°- Histoire du Canada : «*L'enseignement de l'histoire du Canada à l'école primaire a pour but d'abord de faire connaître les faits principaux qui montrent l'évolution de notre vie nationale à tous les points de vue, puis de tirer de cette connaissance des conclusions d'ordre moral, religieux et national.*» (p. 37)

3°- Histoire de l'Église : «*L'enseignement de l'histoire de l'Église a un double but*» :

a) Montrer que l'Église est d'institution divine; b) Servir d'argument apologétique en répondant aux principales objections contre la religion. [...] En effet, s'il est bien conduit, cet enseignement développe la fierté religieuse; il prépare les élèves à défendre intelligemment leur religion dans les nombreuses circonstances où elle est attaquée.» (p. 64-65)

La formulation d'objectifs d'apprentissage pour les cours d'histoire commence à se préciser avec le programme de 1948. À cet effet, l'énoncé des objectifs généraux prévus pour tous les cours d'histoire sera alors accompagné d'une courte liste d'objectifs spécifiques à chaque niveau. Ainsi, le programme de 1re année d'histoire propose les objectifs spécifiques suivants : «*Initier à l'observation du milieu historique. / Faire connaissance avec la vie primitive des Indiens. / Faire connaître et admirer le dévouement des missionnaires. / Éveiller l'intérêt pour l'histoire de la patrie. / Développer le sentiment religieux; inspirer des dispositions de sympathie chrétienne à l'égard des autres, de compassion pour ceux qui souffrent, d'admiration pour ceux qui font du bien aux autres.*» (p. 482-483). Cette tendance se poursuivra avec le programme d'histoire pour les écoles secondaires de 1956 où une liste d'objectifs spécifiques à chaque cours d'histoire accompagne les programmes.

Le nombre des objectifs se multiplie avec la période 1967-1981. Le programme de 1967 pour le cours élémentaire fournit des objectifs généraux pour l'ensemble des deux cycles et des objectifs terminaux pour chaque année du cours élémentaire. Quant au niveau secondaire, tous les objectifs qu'on y trouve sont de type général, ayant rapport soit aux habiletés à faire acquérir ou au contenu à enseigner.

Les programmes de 1981 sont très détaillés en ce qui a trait aux objectifs. Le programme de sciences humaines au primaire est d'abord chapeauté par un objectif global qui exprime l'intention dominante de ce programme (voir souligné p. 3). Cet objectif global est ensuite traduit en objectifs généraux qui présentent les objectifs éducatifs poursuivis à l'intérieur de chaque cycle du cours élémentaire (3 pour le premier cycle, 5 pour le deuxième). Les objectifs généraux débouchent sur des objectifs terminaux dont l'énoncé présente les habiletés à faire maîtriser par les élèves à la fin de chaque cycle. Enfin, les objectifs intermédiaires décrivent les comportements ou les résultats d'apprentissage pouvant mener à la réussite des objectifs terminaux. Ce sont les objectifs intermédiaires qui présentent le contenu notionnel au programme. Ces derniers (objectifs terminaux et intermédiaires), sont très nombreux et présentés de façon détaillée. C'est pourquoi, à titre d'exemple, seulement les objectifs terminaux reliés à l'objectif général suivant : s'éveiller à l'histoire du Québec et du Canada, (2e cycle) seront présentés. Huit objectifs terminaux sont au programme d'histoire du 2e cycle :

1- À l'aide de cartes, de représentations et de témoignages de diverses époques de l'histoire du pays, décrire en ses propres mots différents changements survenus dans les paysages, les modes de production et les conditions de vie;

2- À l'aide d'une ligne du temps, situer les principales étapes de l'histoire du pays, les unes par rapport aux autres, et par rapport à aujourd'hui;

3- À l'aide de cartes géographiques et de représentations diverses, décrire en ses propres mots l'origine et le mode de vie des populations qui habitaient le Québec avant l'arrivée des premiers européens;

4- À l'aide de cartes géographiques et de représentations diverses, raconter en ses propres mots l'exploration et l'établissement français dans la vallée du Saint-Laurent aux 16e et 17e siècles;

5- À l'aide de représentations diverses, décrire en ses propres mots comment vivaient les Français canadiens établis en Nouvelle-France au 18e siècle;

6- À l'aide de cartes, de représentations et de graphiques divers, décrire en ses propres mots quelques circonstances de l'établissement des Britanniques en terre canadienne aux 18e et 19e siècles;

7- À l'aide de représentations et de témoignages divers, décrire en ses propres mots comment vivaient les Québécois en milieu rural et en milieu urbain à la fin du siècle dernier;

8- À l'aide d'un globe terrestre, de représentations et de témoignages divers, raconter en ses propres mots l'établissement d'un groupe d'immigrants au Canada, au cours du 20e siècle.

Les programmes de 1981 s'adressant aux classes d'histoire du secondaire sont eux aussi très fournis en objectifs. On présente d'abord un objectif global pour chacun des cours au programme du secondaire, puis, une liste d'objectifs de formation associés au cours dont il est question. Viennent ensuite les objectifs qui présentent le contenu du cours. Il s'agit ici d'objectifs généraux présentant les grands thèmes à l'étude ou le découpage en périodes historiques retenu par les auteurs du programme. Chaque objectif général correspond à un module du programme. Ces objectifs généraux sont explicités au moyen d'objectifs terminaux dont la fonction est d'informer les enseignants sur les habiletés et connaissances que doivent maîtriser les étudiants afin d'assurer

la réussite de l'objectif général. Dans la même veine, les objectifs objectifs terminaux sont traduits en objectifs intermédiaires dont le but est d'amener les étudiants à accomplir des tâches spécifiques en vue d'assimiler l'objectif terminal dont ils sont tirés. Fait à noter, tous ces objectifs (terminaux et intermédiaires) sont formulés au moyen de verbes présentant des actions (préciser, relier, identifier, distinguer, décrire, etc.) qui doivent être menées à bien par les étudiants, reflétant le souci des auteurs du programme pour une pédagogie où l'élève est actif dans ses apprentissages. On peut se faire une idée du nombre d'objectifs dans les programmes d'histoire au secondaire de 1981 par l'exemple suivant : le programme d'histoire générale de 2e secondaire comprend tout d'abord un objectif global et 9 objectifs de formation. Il est ensuite pourvu de 7 objectifs généraux qui se traduisent généralement en deux objectifs terminaux. Enfin, tous ces objectifs terminaux sont accompagnés de 3 à 4 objectifs intermédiaires.

Secteurs touchés par les objectifs

(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Tous les programmes d'histoire présentent des objectifs touchant les secteurs cognitif et affectif. Le secteur cognitif est touché à travers les contenus ou connaissances dont tous ces programmes sont l'objet, et, pour les programmes de la période 1967-1981, à travers les habiletés intellectuelles que doivent acquérir les élèves. L'intention de s'adresser au secteur affectif de l'élève est aussi présente dans tous ces programmes. Qu'il s'agisse de l'amour de la patrie à travers l'histoire du Canada ou de l'amour / crainte de Dieu à travers l'histoire sainte, les programmes de 1861 à 1956 veulent faire adopter aux élèves des attitudes positives envers la Nation et la religion catholique. C'est pourquoi les «héros» de l'histoire canadienne et les «martyrs» de l'Église catholique prennent une si grande place dans ces apprentissages. Si des connaissances sont utilisées pour y arriver (domaine cognitif), il ne faut pas oublier qu'elles servent à créer une atmosphère soit d'admiration ou d'indignation chez les élèves.

Les programmes de 1967 et 1981 sont moins radicaux en ce domaine mais contiennent tous des objectifs visant l'acquisition d'attitudes de comportement jugées valables par les auteurs des programmes. Si, encore une fois, des connaissances sont à la base de ces apprentissages, l'acquisition d'une attitude d'ouverture aux différences culturelles par exemple, suppose que ce point de vue soit en même temps présenté de façon positive et non condamnable.

Centration des objectifs

(Centrés sur l'école, le développement de la personne, la société)

Pour les programmes allant de 1861 à 1956, les objectifs associés à l'enseignement de l'histoire sont centrés sur l'école et la société. À ce titre, la fonction de l'histoire est de pourvoir en connaissances l'esprit des élèves et de leur faire intérioriser les valeurs religieuses et nationales véhiculées par ces mêmes programmes. Les programmes de 1967 et 1981 vont renverser cette situation au profit d'objectifs centrés sur le développement de la personne, spécialement à travers les objectifs portant sur l'acquisition d'habiletés intellectuelles par les élèves. Toutefois, certains objectifs de ces programmes visant l'acquisition d'attitudes de comportement (ouverture aux différences culturelles, implication sociale) peuvent être considérés centrés sur la société.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Ils sont obligatoires dans tous les programmes d'histoire.

Contenu

Structure des contenus

Tous les programmes d'histoire (sauf exceptions plus bas) sont structurés selon un ordre chronologique. Toutefois, le type de pédagogie employée impose d'importantes nuances en ce qui a trait à cette affirmation. En effet, dès le programme de 1861, les contenus historiques de chaque niveau sont choisis selon une approche allant du simple au complexe et du plus près au plus

éloigné, et ce dans le temps et dans l'espace. C'est ce qui fait que le même contenu doit être vu plusieurs fois pendant le cours primaire mais de façon plus détaillée à chaque fois. Cette approche est dite «approche concentrique» dans les notes pédagogiques accompagnant le programme de 1923. C'est aussi à partir de ce programme de 1923 que sera introduite une étude de type thématique des contenus historiques aux niveaux d'enseignement supérieurs (primaire complémentaire, et primaire supérieur en 1929). Toutefois, le programme de 1938 recommande que la méthode concentrique soit «suivie de façon beaucoup moins serrée» au profit d'un retour à l'ordre chronologique (p. 5).

Les programmes de 1948 renversent cette situation en décidant un enseignement de l'histoire thématique dès le cours primaire élémentaire. Par exemple, le programme d'histoire du Canada de la première année se présentera sous le thème «Chez les Indiens, les missionnaires sont venus» et celui de la 4e année sera : «Découvreurs et pionniers». En ce qui concerne l'histoire sainte, sa structure, particulièrement jusqu'à la 5e année, est tributaire des thèmes abordés dans le cours de catéchisme. À cet effet, les notes pédagogiques informent le maître qu' «*Il importe bien davantage que les événements soient reliés entre eux par une pensée dominante qui contribue à la formation de la personnalité humaine et chrétienne de l'enfant. (Cette pensée est) : Il y a un Dieu; nous sommes ses enfants bien-aimés qu'il appelle au bonheur du ciel.*» (p. 188). Ce n'est qu'en 6e et 7e années que l'ordre chronologique est suggéré pour l'enseignement de l'histoire sainte.

Le programme des écoles secondaires de 1956, 1967 et 1981 respecte l'ordre chronologique dans l'enseignement de l'histoire. Cependant, le programme de 1981 propose aux enseignants de superposer l'étude de thèmes historiques vus de façon diachronique à l'ordre chronologique qui sera suivi en temps normal.

Les programmes s'adressant au niveau primaire de 1967 et 1981 font toutefois exception. Comme l'histoire n'y est pas enseignée en tant que

discipline, il est tout à fait aisé de supprimer toute référence à l'ordre chronologique. Ici, la structure employée est totalement orientée vers le milieu de l'enfant. On part donc de ce milieu pour se l'approprier puis l'élargir progressivement. La structure de ces programmes va du plus près au plus éloigné, du connu à l'inconnu, du simple au complexe; cette approche étant respectée lorsque sont abordés des thèmes à saveur historique.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Elles sont implicitement obligatoires pour tous les programmes d'histoire. Il n'y a que dans les programmes d'histoire des écoles secondaires de 1981 que certains objectifs intermédiaires sont spécifiés optionnels.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Les programmes les plus lointains offrent peu d'indications à ce sujet. Ainsi, plusieurs programmes (1861, 1923, 1938, 1948 et 1956) ne proposent aucun type d'activité d'apprentissage qui soit spécifique à l'histoire. Les rares indications disponibles à ce propos sont l'utilisation de la ligne du temps (programme de 1873) et l'usage des «récits ou des entretiens familiers sur les principaux personnages et sur les événements les plus remarquables» (p. 40 du programme de 1888). Ces récits ou entretiens seront d'ailleurs recommandés dans les deux programmes suivants (1898 et 1905). Une activité d'apprentissage spécifique à l'histoire se dessine toutefois dès le programme des écoles primaires supérieures de 1929. En effet, il s'agit du premier programme où il est fait mention de la possibilité de faire faire des travaux de recherche personnels aux étudiants portant sur des sujets historiques.

Cet item sera récupéré dans les programmes d'histoire de 1967 et 1981 pour devenir l'activité essentielle par laquelle les apprentissages en histoire permettront aux élèves d'acquérir un ensemble d'habiletés intellectuelles. Ainsi, dès le cours primaire, les élèves seront invités, seuls ou en équipe, à

mener à terme de petits travaux de recherche afin d'affiner, par exemple, leurs capacités à classifier ou à décoder l'information. Ces travaux de recherche seront aussi l'occasion de faire pratiquer à ces mêmes élèves leurs capacités de communication en présentant les résultats de leurs recherche à la classe. Ce processus sera employé de façon beaucoup plus systématique au niveau des écoles secondaires. Dès 1967, les programmes d'histoire font de l'acquisition de la méthode historique une des pierres angulaires de la formation des élèves par la discipline historique. Il faut toutefois attendre les programmes de 1981 avant que cette démarche soit présentée de façon un tant soit peu détaillée dans les programmes d'histoire au secondaire. La méthode historique est alors appelée démarche historique ou raisonnement hypothético-déductif. Il s'agit, grossièrement, de la formulation d'une hypothèse pour répondre provisoirement à un problème donné. Cette étape est suivie d'une collecte de données afin de vérifier la pertinence de l'hypothèse de départ. Une fois ce travail mené à bien, l'analyse des données recueillies permet soit de confirmer, soit d'infirmer l'hypothèse de départ.

Il faut prendre note ici que cette démarche peut être décomposée en ses parties et suppose l'acquisition d'habiletés et de savoir-faire variés. Ainsi, on ne désire pas voir des étudiants de 2e secondaire accomplir tout ce processus et le mener à terme. Les cours d'histoire servent plutôt ici d'initiation à cette méthode. Pour ce faire, on demandera aux plus jeunes de pratiquer certaines techniques et habiletés propres à cette démarche, et, progressivement, les élèves seront amenés à produire un «travail de recherche» (en 4e et 5e secondaire) selon les préceptes de cette démarche.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage spécifiques sont facultatives (mais fortement recommandées) pour tous les programmes d'histoires où elles sont suggérées, sauf pour les programmes de 1967 et 1981 où ces activités d'apprentissage sont prescriptives.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Les stratégies d'enseignement recommandées par les programmes d'histoire connaîtront une évolution qui peut être mise en parallèle avec l'évolution des finalités que ces mêmes programmes assignent à l'enseignement de l'histoire. La période couverte par les programmes de 1861 à 1898 est l'objet de peu de recommandations à ce chapitre. Le programme de 1861 est le plus complet sous ce rapport et propose au maître les stratégies suivantes pour ses cours d'histoire :

1° *Faire apprendre par coeur, puis habituer les élèves à rendre compte par eux-mêmes.*

2° *Faire indiquer aux élèves sur une carte les lieux mentionnés dans la leçon.*

3° *Accoutumer les élèves à distinguer les faits principaux des faits secondaires.*

4° *Faire de fréquentes récapitulations afin que les élèves fassent les liens entre les faits.*
(Langevin, 1864, p. 22)

Les programmes de 1873, 1888 et 1898 ajouteront peu à cet égard. Mémorisation, répétition et exercices de localisation sont le lot de l'enseignement de l'histoire, auxquels s'ajoutent les récits sur les principaux personnages et événements qui ont pour but d'intéresser les élèves à l'histoire.

Avec le programme de 1905, l'enseignement de l'histoire est l'objet de beaucoup de recommandations dont : «*l'usage des sommaires contenus dans le manuel ou préparés par le maître, le tableau noir pour le tracé des cartes historiques, les résumés synoptiques, l'explication des mots inconnus aux élèves, les gravures et enfin le recours à la géographie*» (p. 50). Pour compléter les stratégies précédentes, on informe les maîtres que «*pour que l'étude de*

l'histoire soit profitable et durable, chaque leçon doit être suivie d'exercices qui en gravent les notions dans l'esprit : exercices d'application sous la forme de devoirs écrits; exercices de contrôle, dont les principaux sont les interrogations, les compositions proprement dites et les examens; exercices de répétition en leurs modes ordinaires, récapitulations et révisions» (p. 50). Les propos de ce même ouvrage sur l'utilisation du manuel permettent de connaître le type de cours d'histoire recommandés à cette époque. Le manuel est ici présenté comme un auxiliaire dont l'utilisation doit être précédée d'une explication du maître. Le cours magistral demeure donc la forme privilégiée de l'enseignement de l'histoire comme on peut le voir dans un passage suivant la question de l'utilisation du manuel où la «leçon orale» est textuellement présentée comme la «condition principale du succès», ce précepte se révélant de plus en plus vrai à mesure que les élèves vieillissent. (p. 24). Enfin, les concepteurs du programme de 1905 recommandent une progression dans la façon de présenter l'histoire du Canada aux élèves. Leurs recommandations veulent que l'histoire du Canada soit anecdotique et biographique aux premiers niveaux du cours primaire, pour devenir explicative aux niveaux suivants. Alors, elle présentera aux élèves *«un enchaînement de faits, exposés avec leurs causes et leurs conséquences les plus simples»* (p. 101). Il s'agit de la première recommandation en ce sens dans un programme d'histoire au Québec.

Les programmes d'histoire qui suivent (1923 à 1956) révèlent l'intention d'ajuster les stratégies d'enseignement de l'histoire au niveau de développement psychologique des élèves auxquels on s'adresse. Tous ces programmes proposent donc une gradation des stratégies d'enseignement afin de respecter l'évolution des capacités et des intérêts des élèves. Le programme de 1938 pour l'histoire du Canada comprend beaucoup de suggestions à cet effet :

«1- *L'histoire proprement dite ne s'enseigne pas aux jeunes enfants. On peut cependant leur raconter sur le passé national quelques anecdotes intéressantes, leur faire des causeries familières et pittoresques, en s'aidant autant que possible d'images et de tableaux. On les prépare bien aussi à l'étude de l'histoire par une foule d'observations et d'exercices qui font naître en eux la notion du*

temps, du recul dans le temps ou du passé et de la distance. Ces notions, en effet, sont essentielles à l'intelligence des faits historiques. [...]

2- Plus tard, en s'aidant d'un bon manuel d'histoire, les élèves étudient, dans l'ordre chronologique, la succession des dates, des événements et des hommes. Plus tard encore, les élèves apprennent à grouper les faits qui se rattachent les uns aux autres, au cours d'une certaine période de temps, pour former les étapes progressives de notre vie nationale. À cette fin, de fréquents tableaux synoptiques sont dressés par le maître lui-même ou par les élèves sous la direction immédiate du professeur.

3- Sur la fin de leurs études primaires, les élèves peuvent reprendre les éléments étudiés et les comparer entre eux, pour les unir par des liens de cause à effet, pour mieux marquer aussi les traits caractéristiques de chacune des phases principales de notre histoire et en garder une idée plus précise.

Un excellent moyen encore de mettre de l'ordre et de l'unité dans les connaissances historiques est de grouper les éléments qui se rapportent à une seule et même question, de manière à en suivre le développement depuis le commencement jusqu'à nos jours.

On prend enfin tous les moyens que suggère la bonne pédagogie pour que cet enseignement soit intéressant et efficace : faits racontés d'une façon expressive et vivante par le maître; lecture du manuel par les élèves avec explication opportune des mots et des idées; recherche du lien, de l'enchaînement que les idées ont entre elles; mémorisation d'un résumé substantiel des leçons; usage de tableaux synoptiques; récitation individuelle ou récitation collective par écrit; recherche des lieux sur la carte géographique; tracé de cartes historiques; mise en relief ou en comparaison des dates importantes, des faits principaux et des grandes périodes; récapitulations hebdomadaires ou mensuelles, concours, examens, et récompenses.» (p. 37).

Un souci identique d'adaptation des stratégies d'enseignement selon le niveau auquel il est destiné peut être constaté dans les recommandations incluses dans le programme d'histoire du Canada de 1948. Pour la 1re

année, on signale aux maîtres que «*ce qui importe, ce n'est pas tant d'enseigner l'histoire proprement dite, que de puiser dans l'histoire des éléments éducatifs que l'on adapte à l'enfant.*» (p. 483). Ainsi, les auteurs invitent les maîtres à procéder de la façon suivante : «*Dans un langage très simple, le maître raconte une belle histoire nourrie de détails propres à frapper l'imagination, à toucher les coeurs. On ouvre les coeurs au sentiment de la générosité par la représentation de l'héroïsme des missionnaires.*» (p. 483).

Pour la 2e année, les mêmes recommandations sont maintenues. On y ajoute toutefois le passage suivant : «*On utilise le folklore canadien : chansons, récits et légendes; souvenirs de famille, objets anciens, gravures, croquis, pour évoquer la vie et les coutumes d'autrefois.*» (p. 485).

Pour la 3e année, le maître ne doit pas chercher à donner un enseignement de l'histoire complet et systématique mais se limiter à quelques personnages importants, «*représentés dans une action mémorable, à la portée de l'enfant*» (p. 488). Tout en respectant l'ordre chronologique, «*on se limitera donc à ce qui s'exprime en actions, à ce qui se raconte en histoires. On ne cherche pas à tout dire, à épuiser le sujet. On concentre les faits sur une action capitale et on la représente dans ses développements, dans ses détails.*» (p. 488). Plus loin, les auteurs recommandent qu'on «*utilise les procédés concrets propres à cet âge : illustrations, croquis, personnages en action, dramatisation*» (p. 488).

À partir des 4e et 5e années, les recommandations pédagogiques se dirigent, très lentement certes, vers une leçon d'histoire dont la compréhension n'est pas exclue. Ainsi, les auteurs présentent la leçon d'histoire à ce niveau de la façon suivante : «*Tantôt c'est un grand tableau vivant où les personnages évoluent dans leur milieu naturel historique. [...] Tantôt c'est un récit dramatique simplifié mais dont les épisodes sont nourris de détails captivants. On suit l'enchaînement des actions, la répercussion des événements les uns sur les autres; on remarque les résultats des faits dans leur milieu; on rétablit la liaison avec d'autres événements de même ordre.*» (p. 490-491). C'est à ce niveau que, pour la première fois, il est question de faire faire aux élèves

des «*lectures supplémentaires, recherches individuelles, entreprises par équipes* » (p. 491).

Vient ensuite le programme des 6e et 7e années dont l'intention semble être de revoir et approfondir ce qui a été vu pendant les années précédentes. les recommandations vont donc dans ce sens : «*Utilisant la matière vue les années précédentes, on rattachera les connaissances entre elles, on reconstituera les détails qui illustrent un même sujet, on présentera d'une façon saisissante et animée les faits les plus saillants de la vie de notre peuple, les personnages qui ont eu le plus d'influence sur notre histoire.[...]*

On fournira autant que possible les sources de renseignement supplémentaires au manuel. On favorisera les lectures libres; on consacrera à l'histoire certaines heures de lectures silencieuses.

On recourra à des procédés actifs et créateurs. Tenant compte des différences individuelles, on laissera une certaine liberté dans les lectures, les activités ou les entreprises. On encouragera les entreprises libres par groupes, confiant par exemple à diverses équipes le soin de recueillir la documentation sur tel ou tel sujet à l'étude, avec l'ambition de communiquer à leurs camarades les résultats de leurs recherches.» (p. 495-496).

Ces recommandations pédagogiques s'appliquent à tous les programmes d'histoire, mais l'enseignement de l'histoire sainte est pourvu d'une stratégie supplémentaire qui reflète bien l'intention moralisatrice qui se dégage de ce programme. Cette stratégie particulière à l'histoire sainte est l'utilisation de problèmes dramatiques. On la présente ainsi : «*Puisque l'Histoire sainte c'est le drame de l'amour de Dieu pour l'homme et la réponse de l'homme libre, le mieux c'est de la présenter à l'enfant sous forme de problèmes dramatiques.*» (p.189). Plus loin, on ajoute : «*le maître se reportera du manuel d'Histoire sainte à l'Écriture sainte; il en lira les passages les plus saillants suivant les références qui lui sont fournies au programme. Se souvenant que la sainte Écriture doit être interprétée par la sainte Église, gardienne infaillible du dépôt de la Révélation, le maître, au besoin, reviendra*

à l'exposé dogmatique du petit catéchisme qui contient ce qu'on doit croire et faire pour être heureux avec le bon Dieu.» (p. 190). Une note doit venir compléter ce tableau. Dans les recommandations pédagogiques accompagnant le programme d'histoire des écoles secondaires de 1956, on peut constater une évolution des procédés pédagogiques entre le cours primaire et le cours secondaire qui est présentée ainsi : *«Les procédés inductifs ont été mis en honneur au cours élémentaire. Il y a maintenant de l'acquis sur lequel bâtir. Le temps est trop précieux pour l'employer à redécouvrir tout ce que les autres ont trouvé avant nous. Les procédés inductifs passent dès lors au second rang, laissant le rang primordial à la déduction.»* (p. 33).

Le désir d'ajuster les stratégies d'enseignement de l'histoire au niveau des élèves auxquels il s'adresse sera présent dans tous les autres programmes de la période allant de 1905 à 1956. De même, cette intention se manifeste dans les programmes de la période qui suit (1967-1981) mais elle prendra un tout autre aspect. En effet, ces programmes sont avant tout destinés à promouvoir le développement de la personne. L'élève sera donc au coeur des stratégies d'enseignement déployées pour l'apprentissage de l'histoire.

Dans le cas du programme de sciences humaines à l'élémentaire de 1967, la méthodologie recommandée pour les sciences humaines à pour base l'intention de se servir du «milieu» comme objet d'étude. À ce propos, on écrit : *«C'est la vie elle-même qui servira d'objet d'étude dans l'enseignement des sciences humaines de l'élémentaire. En ce sens, l'orientation nouvelle fait ressortir les principaux aspects géographiques, historiques, économiques et sociologiques de la vie.»* (MEQ, 1973-B, p. 6).

La méthode pour y arriver se révèle être l'observation du milieu par l'enfant lui-même. Les auteurs nous font ensuite part de la façon prescrite pour aborder cette étude : *«Les activités d'apprentissage en sciences humaines se concentrent sur les relations entre les membres d'une communauté d'hommes et les éléments physiques, économiques, sociaux, politiques et culturels qui l'affectent, d'où se dégagent deux pôles importants : l'homme et le milieu.»* (MEQ, 1973-B, p. 6).

L'instrument privilégié de ces apprentissages se révèle être l'enquête sur un sujet donné. À cette fin, les auteurs nous proposent un modèle pour les activités d'enquête qui est présenté avec les trois étapes suivantes : (à ce sujet, voir : MEQ, 1973-B, p. 8-9).

1°- La recherche, où l'enfant observe, se questionne, puis se documente.

2°- La critique, où l'enfant classifie, discute et compare sur le sujet.

3°- La synthèse, où l'enfant élabore son travail puis communique ses résultats à ses camarades.

Enfin, en ce qui concerne les bribes d'histoire qui seront vues par les élèves à travers ce programme, on peut lire les recommandations suivantes : «*Par l'observation de documents anciens (vieilles gravures, photographies, illustrations de livres) on pourra sensibiliser et éveiller l'enfant à la connaissance de l'évolution de certains phénomènes historiques. L'enfant s'initiera aux notions de durée, de changement et de temps dans le sens le plus large. Cependant, il est important de considérer que l'histoire s'attaque au passé, mais que seul, le passé n'est pas toute l'histoire. Le temps doit être vu dans son passé et dans son futur autant que dans son passé. Si l'enfant doit être amené à découvrir le passé, il peut être tout aussi formateur de lui faire imaginer le futur.*» (MEQ, 1975, p. 10).

Si l'approche pédagogique qui préside aux recommandations du programme de sciences humaines au primaire de 1981 est sensiblement la même, l'accent mis sur le concept d'activités d'éveil dans ce nouveau programme et le désir d'initier le plus tôt possible l'enfant aux habiletés liées à la méthode historique va amener un nouvel aménagement des stratégies d'enseignement pour ces matières. À un niveau général, les auteurs du programme préconisent une «*pédagogie du vécu* », c'est-à-dire que l'approche pédagogique employée utilise le monde accessible à l'élève pour ses apprentissages. Ainsi, le développement de l'élève se fera par des apprentissages qui «*s'effectueront au contact du réel que l'élève apprendra à observer, comparer, classifier et pour lequel il sera appelé à établir des liens à la fois sur le plan historique,*

géographique, socio-économique et socio-culturel» (MEQ, 1983-C, p. 1). On peut voir que, dans l'optique de ce programme, chaque activité d'apprentissage *«doit permettre la réalisation de plusieurs types d'apprentissages : acquisition de connaissances, habiletés, attitudes, techniques»* (Hensler Méhu *et al.*, 1986, p. 12).

À cette fin, la démarche d'apprentissage proposée pour les sciences humaines se déroule en trois temps : l'exploration, le traitement de l'information et l'échange. Pour les auteurs, cette démarche *«reprend simplement le cheminement que suit habituellement l'esprit humain pour comprendre le réel et résoudre les problèmes de la vie, les grands comme les petits»* (MEQ, 1983-A, p. 14). Hensler Méhu *et al.* ont bien saisi l'essence du processus proposé, c'est pourquoi il sera fait part ici des résultats de leur analyse. Ceux-ci définissent ces trois étapes de la façon suivante :

L'exploration : *«Une phase de prise de contact où l'attention, les connaissances, habiletés et émotions de l'enfant sont mobilisées et progressivement canalisées vers l'objet d'apprentissage par l'exposition à une situation, un problème ou une directive.»*

Le traitement de l'information : *«Une phase de travail où l'enfant recueille et traite des informations, utilise des techniques, réalise un produit, exécute une action, pratique une habileté.»*

L'échange : *«Une phase de distanciation où l'enfant analyse / évalue les résultats de son travail, dégage les apprentissages réalisés et leurs possibilités d'utilisation.»* (Hensler Méhu *et al.*, 1986, p. 17-18).

Finalement, les concepteurs du programme proposent une pédagogie où l'enfant est actif, où il est le principal acteur de ses apprentissages. Peu étonnant alors de constater que l'enseignement magistral par le maître est généralement déconseillé. L'intervention pédagogique de l'enseignant sera plutôt celle d'un *«facilitateur»*, d'un *«guide»*, d'un *«animateur»*. S'adressant à leur vécu d'enfants, les activités de ces derniers en sciences humaines se doivent d'être leurs. En quelques mots, il s'agit de leurs recherches, qui

répondent à leurs questions, au moyen de leurs démarches (MEQ, 1983-A, p. 14 à 16).

Dans les programmes d'histoire pour le niveau secondaire de 1967, moult considérations pédagogiques sont présentées par les auteurs. Ainsi, les enseignants doivent éviter la mémorisation pure et simple de faits et d'événements. Au contraire, on les invite à faire appel aux capacités de compréhension des élèves. Entre autres, il est recommandé que l'élève soit «*amené à constater l'interaction cumulative des facteurs politique, économique et culturel à travers les âges*» (p. 6). En fait, vu l'ampleur de la matière à voir, on recommande aux enseignants de «*ne présenter qu'une bonne synthèse de l'évolution des civilisations, des progrès de l'homme et de ses connaissances*» (p.7). Ainsi, événements et personnages ne seront utilisés que s'ils permettent de mettre en évidence cette évolution. Les auteurs suggèrent alors aux enseignants de concentrer leur enseignement sur des thèmes qui leur semblent plus accessibles aux étudiants. À cette fin, les thèmes suivants sont proposés : parlementarisme, absolutisme, nationalisme, mercantilisme, libéralisme, socialisme, etc. (cf. p. 8).

Étrangement, sans le dire textuellement, il semble qu'on favorise un enseignement magistral agrémenté par l'utilisation de cartes, manuels et moyens audiovisuels lorsque cela est possible. Le grand changement qui a lieu ici est au niveau de la façon d'aborder les contenus pendant les cours beaucoup plus qu'en ce qui a trait à la méthode d'enseignement de l'histoire.

Les considérations qui précèdent s'appliquent aux cours d'histoire de secondaire 1 à 4. Ce n'est qu'avec le cours d'histoire optionnel de secondaire 5 que l'intention de faire acquérir la méthode historique est prescrite à travers les recommandations pédagogiques visant ce programme. Ce n'est qu'à ce niveau que, «*l'enseignement de l'histoire devra se donner, en autant que le sujet s'y prête, suivant l'esprit et les procédés de la méthode dite du travail historique*» (p. 15). Il est alors demandé aux enseignants d'accorder une grande importance aux travaux pratiques et de pratiquer un rôle de guide des étudiants dans chacune des étapes de ces travaux.

Les programmes d'histoire de 1981 pour le secondaire vont ramener l'accent sur l'acquisition de la méthode historique par les étudiants. Toutefois, les guides pédagogiques offrent aux enseignants une foule de recommandations pour la préparation de leurs cours. Dans le guide pédagogique d'histoire générale (2e secondaire), on présente une série de lignes directrices devant orienter l'enseignement. Au nombre de quatre, ces lignes directrices sont :

Une didactique orientée vers l'atteinte des objectifs terminaux et généraux du programme. Cet énoncé sert à rappeler aux enseignants que, même si le guide pédagogique présente surtout des activités se rapportant aux objectifs intermédiaires du programme, l'enseignant se doit de planifier des activités de synthèse pour faciliter l'atteinte des objectifs plus larges (terminaux et généraux).

Une démarche active et concrète axée sur le vécu de l'élève. À ce sujet, on peut lire : «*En favorisant la participation et la motivation des élèves, l'enseignant leur assure une meilleure formation. Le choix d'activités variées provoque normalement un intérêt et une participation plus intense de l'ensemble des élèves et les aide à développer un plus grand nombre d'aptitudes.*» (MEQ, 1983, p. 7) .

Une démarche inductive et le recours à l'analogie. Il s'agit ici d'un enseignement de l'histoire faisant la plus large place possible à l'utilisation de documents par les élèves. L'enseignant joue alors un rôle d'animateur qui «*permet aux élèves d'exprimer les résultats de leurs observations.*» (MEQ, 1983. p. 8). L'enseignant se doit alors «*d'aiguiser le sens de l'observation et de corriger des interprétations déficientes.*» (MEQ, 1983, p. 8). Il s'agit ainsi d'initier les élèves au questionnement des documents et à la formulation d'hypothèses valables.

Un accent sur les habiletés relatives à la mesure du temps historique et à l'utilisation de documents. On parle alors de privilégier ces deux habiletés de façon particulière dans le cours d'histoire.

Ces différentes recommandations reviennent fréquemment dans la présentation des activités qui sont suggérées aux enseignants pour chaque objectif couvert par le programme.

Le guide d'histoire de 4e secondaire reprend en d'autres mots les mêmes recommandations. Ainsi, pédagogie active, activités variées, démarche inductive et habiletés historiques de base seront aussi le lot du professeur d'histoire de 4e secondaire. Toutefois, il est important de noter ici que la démarche historique est explicitée de façon beaucoup plus complète dans le guide de 4e secondaire. On peut donc supposer que les élèves auront à travailler les habiletés suivantes dans le cadre de ce cours :

«*La méthode historique comporte en elle-même de nombreuses activités inhérentes à toute démarche scientifique. Ainsi, avant de poser quelque hypothèse que ce soit, l'historien doit avoir un problème à résoudre; pour y parvenir, il doit localiser ses sources, vérifier certains concepts fondamentaux, interpréter des textes, cartes ou graphiques, colliger ses résultats, les classer, ne conserver que les informations pertinentes; ayant ensuite posé une hypothèse, il peut analyser ses documents par rapport à celle-ci et la confirmer, afin d'arriver à la production d'une synthèse, ou l'infirmer et reprendre le processus depuis le début en formulant une autre hypothèse.*» (MEQ, 1984, p. 8).

En ce qui concerne le cours de 5e secondaire, la démarche pédagogique proposée est fondamentalement la même, on y met alors l'accent sur la mise en pratique de la démarche historique et sur la souhaitable autonomie des élèves à ce niveau.

Les stratégies d'enseignement de l'histoire on donc connu trois périodes qui peuvent être divisées ainsi. Une première période (1861-1898) où l'accent est mis sur l'acquisition des connaissances historiques. Les méthodes d'enseignement se tourneront alors vers des exercices facilitant la mémorisation tels récitations, récapitulations, etc. Viendra ensuite une période (1905-1956) où, sans mettre un terme aux méthodes ayant pour but de faire acquérir des connaissances, les concepteurs des programmes feront preuve d'un souci

d'adapter les stratégies d'enseignement de l'histoire aux auditoires auxquels il s'adresse. Cette préoccupation sera accompagnée d'un élargissement des buts de l'enseignement de l'histoire dans les écoles québécoise, on la voudra explicative, porteuse de réflexion, pour les élèves les plus avancés. Enfin, la période couverte par les programmes de 1967 et 1981 verra l'enseignement de l'histoire s'adapter à des fins nouvelles pour lui dans les écoles du Québec. L'histoire devient un instrument au service du développement de la personne. La transmission des contenus historiques y perdra son importance au profit de l'acquisition des habiletés et savoir-faire qui peuvent être pratiqués dans le cadre de l'exercice de la méthode dite historique.

Évaluation des apprentissages de cette matière:

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière

(Sortes, périodes, etc.)

Dans tous les programmes d'histoire précédant ceux de 1967 l'évaluation des apprentissages ne semble pas préoccuper les concepteurs de programmes puisqu'il n'en est fait aucune mention si ce n'est celle de l'existence des examens, des devoirs et interrogations comme moyens de stimuler la mémorisation des connaissances par les élèves. L'évaluation n'est l'objet d'aucune recommandation dans ces programmes tout comme dans celui des programmes d'histoire pour les écoles secondaires de 1967. Il faut donc attendre le programme de sciences humaines à l'élémentaire de 1967 pour voir les premières recommandations à ce sujet. Ce dernier programme présente aux enseignants deux types d'évaluation. On propose d'abord d'amener l'enfant à s'autoévaluer, seul ou avec un camarade de classe. Cette partie de l'évaluation devrait porter sur les points suivants : sa participation au travail d'équipe; la qualité de son travail, au chapitre de la valeur de l'information, de son traitement (classement, etc.), et de la communication des résultats à ses confrères.

L'évaluation officielle revient au maître. Toutefois, celui-ci ne doit pas s'en tenir à l'évaluation formelle traditionnelle. On propose plutôt au maître les 4 types d'évaluation suivants : évaluation des objectifs fixés au début de la recherche; évaluation du progrès individuel; évaluation des activités d'apprentissage (habiletés); évaluation du travail des maîtres et des programmes. (MEQ, 1973-B, p. 34).

Avec le programme de sciences humaines au primaire de 1981 la démarche d'évaluation des apprentissages en histoire deviendra autant un instrument de planification pédagogique qu'un mode de sanction des apprentissages des élèves. Au départ, l'évaluation est définie à l'intention des utilisateurs du programme : «*L'évaluation est l'activité qui consiste à vérifier si les élèves ont atteint les objectifs proposés dans un programme d'études.*» (MEQ, 1981, p. 57). Celle-ci doit donc être centrée sur l'atteinte des objectifs par l'élève et non, par exemple, sur la mémorisation de contenus. La démarche d'évaluation proposée est double. Tout d'abord, l'évaluation formative, devant être faite pendant les apprentissages et dans une perspective d'aide immédiate aux élèves. Ainsi, ce type d'évaluation permet d'identifier les difficultés éprouvées par les élèves afin de les corriger rapidement ou d'ajuster son enseignement à la lumière de ces difficultés. Il permet aussi un renforcement immédiat des comportements et des attitudes efficaces. Ce type d'évaluation est fortement recommandé par les auteurs de par ses vertus d'aide à la planification pédagogique et son caractère moins officiel pour les élèves.

L'évaluation sommative, celle qui sert à la notation, le classement et la promotion des élèves doit être assujettie à la vérification du degré d'atteinte des objectifs par les élèves. C'est pourquoi l'évaluation devra tenir compte des différents domaines que veulent toucher ces objectifs. Ainsi, l'évaluation des objectifs dans le domaine cognitif ne devra pas se limiter à l'évaluation de l'acquisition de connaissances mais faire aussi une place à celle des habiletés au programme et à la compréhension des grands concepts que le programme véhicule. Pour terminer, les auteurs signalent l'importance du domaine affectif dans le nouveau programme mais, devant la difficulté de trouver un

instrument de mesure adéquat du comportement affectif des élèves, ils se contentent de signaler à l'enseignant qu'une telle évaluation demande «*qu'il soit très attentif à ses élèves, qu'il les écoute et les observe avec soin chaque fois que l'occasion s'en présente*» (MEQ, 1981, p. 59). Fait à remarquer, les recommandations faites pour l'évaluation des apprentissages dans le programme de sciences humaines au primaire de 1981 s'appliquent aussi aux programmes d'histoire au secondaire de 1981.

B- Objets matériels

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière

(Manuels, guides, audiovisuel)

La période 1861 à 1898 semble plutôt pauvre en matériel didactique pour l'enseignement de l'histoire. Seul le programme de 1861 fait mention de cartes géographiques et celui de 1873 de cartes et d'un manuel. Ces deux items reviennent dans tous les programmes suivants. S'y ajouteront progressivement les collections de tableaux et gravures (1923), l'exploitation des sites historiques, des musées, des objets anciens disponibles, des monuments et sites historiques, des chansons et légendes, de l'Ancien et du Nouveau Testament (1948), des illustrations, des reproductions de manuscrits, des journaux et revues et des projections fixes ou animées (1956). L'utilisation de matériel didactique pour l'enseignement de l'histoire prend de l'ampleur avec les programmes de 1967. Par exemple, pour le programme de sciences humaines à l'élémentaire de 1967, on écrit : «*...il importe au plus haut point que les enfants fabriquent eux-mêmes leurs propres cahiers cumulatifs et personnels, avec leurs propres dessins, les papiers et cartons colorés, les coupures de journaux et de revues, etc. Si l'utilisation de cartes routières et historiques, de globe terrestre, d'atlas, de planisphère et de diapositives est indispensable, les classes-promenade ne le sont pas moins car elles affinent le sens d'observation*

de l'enfant.» (MEQ, 1971, p. 6). En ce qui a trait au programme de sciences humaines au primaire de 1981, l'utilisation de matériel est très importante pour les concepteurs du programme car il permet à l'élève de manipuler lui-même les sources d'information ou d'exercer des habiletés ou savoir-faire. Donc, on recommande une utilisation exhaustive de tout matériel disponible pouvant avoir une visée pédagogique. Par exemple, il est recommandé parmi les moyens disponibles pour l'enseignement des sciences humaines, de «*recourir le plus souvent possible aux moyens directs tels les sorties (classes-promenades et visites éducatives) et les questionnaires (entrevues et sondages).* (On) *doit également mettre à profit les moyens indirects par une exploitation croissante et soutenue des cartes, des graphiques, des lignes du temps, des illustrations et des documents écrits.*» (MEQ, 1983-B, p. 17). Concernant les programmes d'histoire au secondaire de 1967 et 1981, on y recommande l'utilisation de tous les moyens matériels qui peuvent aider ou agrémenter les cours d'histoire. D'ailleurs, le programme de 1981 prévoit que les étudiants travailleront sur des documents historiques. À cet effet, le programme de 1981 présente aux enseignants une médiagraphie très volumineuse.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

L'utilisation du matériel suggéré est facultative dans tous les programmes d'histoire mais les manuels utilisés en classe doivent, en tout temps, avoir préalablement obtenu l'approbation des autorités scolaires (Comité catholique ou ministère de l'Éducation). Seule exception à cette règle, l'organisation de «classes-promenade» est prescriptive dans le programme de sciences humaines à l'élémentaire de 1967. Cette obligation est justifiée par l'importance de cette activité dans le développement du sens de l'observation des élèves de l'élémentaire. On se rappelle que le développement du sens de l'observation est un des objectifs de formation faisant partie de ce programme.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière

(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc)

Tous les programmes d'histoire (sauf exceptions plus bas) respectent l'ordre chronologique dans leur principe d'organisation. Cependant, comme on s'adresse à des élèves de niveaux différents, tous ces mêmes programmes vont structurer ces apprentissages selon une approche progressive, c'est-à-dire que les contenus seront choisis pour aller du simple au complexe, du plus près au plus éloigné, du concret à l'abstrait. C'est plutôt dans la façon d'y arriver que se laisseront voir les différences entre les programmes. Dès le programme de 1873, il est spécifié que l'histoire doit être étudiée de façon abrégée à l'élémentaire puis de façon plus détaillée aux niveaux subséquents, présupposant une répétition des contenus au fur et à mesure que l'élève progresse dans son cheminement scolaire. Cette organisation des apprentissages en histoire est présente dans tous les programmes de 1873 à 1938. Toutefois, ce n'est qu'avec le programme de 1923 que cette approche se méritera l'appellation d'approche «concentrique». Ce type d'enseignement connaîtra une baisse de faveur dès le programme d'histoire de 1938 où, il est suggéré que la méthode concentrique soit «suivie de façon beaucoup moins serrée» (p. 5). Dans le programme d'histoire de 1948, la méthode concentrique est abandonnée au profit d'une organisation thématique de l'enseignement de l'histoire. Les thèmes choisis le seront en fonction de leur niveau de complexité pour les cours d'histoire du Canada et en fonction de ceux qui sont au programme des leçons de catéchisme pour l'Histoire sainte. Le désir de voir les programmes d'histoire être enseignés de façon progressive afin de s'ajuster aux capacités et au bagage culturel des élèves se poursuit dans les program-

mes destinés aux étudiants du niveau secondaire. Ainsi, dans le programme d'histoire pour les écoles secondaires de 1956, on recommande aux professeurs de structurer leur enseignement selon les directives suivantes : «*L'enseignement de l'histoire doit être concret, simple, vivant et éviter autant que possible les démonstrations trop abstraites. L'enseignement de l'histoire doit être intuitif, procéder du connu à l'inconnu, partir des notions déjà acquises en histoire sainte, de l'Église ou du Canada, procéder par voie de comparaison avec les conditions précédentes.*» (p. 117). En ce domaine, les programmes d'histoire des écoles secondaires de 1967 et 1981 ne présentent rien de nouveau si ce n'est que, dans le programme de 1981, le choix de la séquence des cours entre eux a été fait selon les données de la psychologie moderne voulant que l'élève de secondaire 2 (12-14 ans) soit friand de «*fabuleux et de dépaysement*», alors que celui de 4° secondaire est à la recherche d'une «*identité individuelle et collective*». Les premiers auront donc droit au cours d'histoire générale, abordant les civilisations lointaines comme l'Égypte, et les seconds au cours d'histoire nationale. Il s'agit donc d'un choix fait en fonction de la motivation et des intérêts probables des élèves.

Encore une fois, le programme d'histoire du niveau élémentaire de 1967 fait exception à la règle. Dans ce programme, les sciences humaines sont proposées en tant qu'activités d'éveil. Leur structure doit donc répondre à cette orientation. Les recommandations du ministère de l'Éducation veulent qu'elles soient «*disposées dans un ordre tel qu'elles devraient favoriser le développement du sens spatial et temporel de tout enfant de l'élémentaire*» (MEQ, 1971, p. 6). On propose donc aux maîtres de faire de ces deux notions le fil conducteur des apprentissages en sciences humaines. Plus loin, on ajoute qu'il «*s'agit bien d'acquisition et de développement du sens spatio-temporel, non de l'étude de la géographie et de l'histoire comme sciences*» (MEQ, 1971, p. 6). La structure de cet enseignement est aussi gratifiée d'un autre pôle de structuration : le sens du relationnel. On souhaite ici que l'enfant développe cette notion sans que cela se fasse de façon explicite. Pour y arriver, le maître devra «*insister autant sur les relations que sur les objets d'étude eux-mêmes.*

C'est aux enseignants qu'il revient d'exploiter les relations innombrables contenues dans les activités d'éveil.» (MEQ, 1971, p. 7). Ce programme ne fait donc pas de l'ordre chronologique une de ses préoccupations et présente les activités liées à l'apprentissage de l'histoire sous une toute nouvelle perspective.

Le programme de sciences humaines au primaire de 1981 opère un retour aux principes d'organisation des programmes précédents. Ici, la structure des sciences humaines est liée à la hiérarchie des apprentissages que l'on veut voir faits par les élèves : *«La hiérarchisation des apprentissages doit se réaliser de telle sorte que l'enfant passe du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du particulier au général, du simple au complexe. Cette hiérarchisation des apprentissages devrait se traduire de trois façons dans la répartition du programme : par l'extension progressive des champs d'exploration, par la complexité croissante des objets d'étude, par le développement gradué des habiletés intellectuelles et techniques.»* (MEQ, 1981, p. 49).

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Les justifications et les finalités dont sont l'objet les programmes d'histoire entretiennent d'étroites relations entre elles. On peut voir que les objectifs éducatifs des programmes sont le reflet fidèle de la conception que se font les auteurs de l'utilité de la discipline qui sera enseignée. Cette justification, ou réponse à la question «à quoi sert l'histoire?», est finalement le rapport des concepteurs de programmes avec l'instrumentalité de la discipline visée. Le pourquoi de l'enseignement de l'histoire au Québec suit ainsi l'évolution des finalités qui lui sont assignées dans les différents programmes. On peut donc utiliser la même périodisation pour en rendre compte.

Les programmes d'histoire de la période 1861 à 1898, peu élaborés au départ, livrent peu de renseignements à cet effet. On y apprend que l'histoire sert à «meubler l'esprit», et à «exercer la mémoire des enfants» (Langevin, 1864, p.13). Toutefois, l'idée selon laquelle l'histoire peut servir à influencer les valeurs et attitudes des enfants se dessine dès cette époque. Celle-ci

apparaît dans des passages où on peut lire que l'histoire sert aussi à «rectifier le jugement des enfants» (Langevin, 1964, p. 15) ou à les amener à fournir des «réponses convenables» (1873, p. 66). Les programmes suivants (1888 et 1898) ne présentent aucune justification à l'apprentissage de l'histoire. Il semble donc que l'histoire doit ici se justifier surtout comme savoir académique, nécessaire à toute personne ayant reçu quelque éducation. La quasi-absence de justification de l'histoire dans ces programmes peut être le reflet d'une conception de cet enseignement comme «allant de soi» (ce que tout Canadien et catholique devrait savoir) ou de la présence de tâches plus urgentes à accomplir au moment où ces programmes étaient en vigueur.

Les programmes d'histoire de la période 1905 à 1956 se justifient par le besoin de faire intérioriser par les élèves les valeurs et attitudes dominantes de la société québécoise de la première partie du XX^e^ siècle. Il s'agit d'un outil au service du processus d'identification à la Nation et à l'Église que le Comité catholique met en place dans le système scolaire québécois du début du siècle. On assigne alors aux cours d'histoire sainte et d'histoire du Canada la tâche de former le «citoyen idéal» en vue de la reproduction de cette société. Ainsi, même si l'histoire y conserve son caractère de connaissance nécessaire à toute personne éduquée, le programme de 1905 est très clair quant à son intention d'utiliser l'histoire comme instrument de formation du «bon citoyen». D'ailleurs, le bon citoyen en question est, avant tout, un catholique pratiquant et un canadien patriote. À cet effet, les concepteurs du programme ont pris soin d'annoter le programme de leurs recommandations à l'effet que tous les contenus historiques abordés le soient d'une façon qui permette de les rattacher à l'histoire sainte ou de faire sentir aux élèves l'influence bienfaisante de l'Église ou la grandeur du dessein de Dieu. Soumise aux mêmes exigences apologétiques, l'histoire du Canada a droit à une recommandation supplémentaire, celle de «*montrer les étapes de la vie nationale*» (p. 101). Les refontes successives des programmes d'histoire qui vont suivre celle de 1905 vont accentuer cette tendance à faire de l'histoire un instrument au service de l'ordre établi. On peut y voir que les liens entre l'enseignement de la religion

et celui de l'histoire sainte vont se resserrer. À ce sujet, le programme de 1923 rappelle aux instituteurs qu'«*On peut, en assemblant les faits appropriés, faire saisir que tout l'Ancien Testament annonce et prépare Jésus-Christ . L'élève se préparera ensuite à comprendre, par l'histoire de l'Église, que depuis l'établissement de l'Évangile, tout se rapporte à Jésus-Christ et à son règne sur le monde, Jésus-Christ étant ainsi le centre autour duquel pivote toute l'histoire de l'humanité. De même, par l'étude des faits, on pourra faire saisir que les vicissitudes du peuple de Dieu depuis la sortie d'Egypte se ramènent à cette constatation : il est prospère et heureux tant qu'il est fidèle à Dieu; ses malheurs sont la conséquence de son infidélité à la loi de Dieu.*» (p. 107).

Le programme d'histoire de l'Église de 1938 pour les écoles primaires complémentaires reflète une vision similaire des services que l'histoire peut rendre : «*Cet enseignement (histoire de l'Église) développe la fierté religieuse; il prépare les élèves à défendre intelligemment leur religion dans les nombreuses circonstances où elle est attaquée.*» (p. 64). Il en est de même pour l'histoire du Canada : «*L'élève qui connaît bien son histoire en parle avec fierté et aime le sol natal; il s'attache aux traditions et aux institutions nationales, respecte sa langue maternelle et sa foi religieuse; il fait tout en son pouvoir pour aimer, conserver et défendre l'héritage reçu de ses ancêtres.*» (p. 37). Plus loin, joignant utilité et finalité de l'histoire du Canada, les auteurs terminent avec ces mots : «*En résumé, l'enseignement de l'histoire doit devenir une véritable éducation nationale. Il ne faut pas craindre de montrer le Canadien-français comme le fils de la civilisation française et chrétienne.*» (p. 38).

Si, dans les programmes d'histoire de 1948 et 1956, les justifications qui supportent l'enseignement de l'histoire sainte restent semblables à celles du programme de 1938, les justifications associées à l'histoire du Canada et aux cours d'histoire générale montrent un élargissement de la définition du «bon citoyen» à former qui prépare la voie aux programmes d'histoire relevant du ministère de l'Éducation. Le citoyen désiré reste certes un catholique pratiquant et un fier patriote, mais on veut aussi stimuler ses facultés intellectuelles et améliorer sa compréhension du monde qui l'entoure par

l'enseignement de l'histoire. L'utilité de l'enseignement de l'histoire nationale prend alors le visage suivant dans le programme de 1948 : «*L'histoire enseignée aux enfants d'une manière méthodique, raisonnée, vivante offre une matière d'une richesse incomparable pour exciter l'intérêt, soutenir l'attention, exercer la mémoire, fortifier l'imagination, affermir le jugement.*

Par les nombreux exemples qu'elle présente de la conduite des hommes dans les différentes circonstances où la vie les a placés, elle contribue largement à la connaissance de l'âme humaine, à la formation du coeur et de la volonté, à l'éducation de la conscience.

L'étude de l'histoire nationale fournit aux enfants l'occasion de s'initier au fonctionnement des diverses institutions publiques, économiques, religieuses, éducationnelles qui ont régi la vie de la nation. Elle leur fait comprendre les lourdes responsabilités de ceux qui président aux destinées d'une nation, le devoir qu'ils ont de gouverner avec équité, sagesse et prévoyance, et toujours pour le bien général; l'obligation pour les sujets d'obéir aux lois, de servir les intérêts de la nation. Elle leur apprend qu'un lien de solidarité unit tous les membres de la grande famille nationale, et qu'ils doivent vivre dans la paix et l'harmonie basées sur le respect des droits de chacun et de la justice pour tous.» (p. 482).

Quant au programme des écoles secondaires de 1956, il présente l'histoire comme un des instruments qui permettront d'arriver à l'objectif de «culture humaine» qui a été fixé pour les deux premières années du cours secondaire. Dans la présentation du programme, on écrit à propos de l'histoire : «*L'histoire bien enseignée sera éveilleuse d'esprit. Il importe aussi que l'homme de laboratoire ne soit ni désincarné ni désocialisé, qu'il garde des intérêts au reste du monde, des fenêtres ouvertes sur l'extérieur. Chez le savant donc, l'histoire de son pays, sa politique, les idées sociales qui s'y discutent, surtout la pensée religieuse de son époque trouveront une résonance facile, éveilleront un intérêt constant.*» (p. 7). Toutefois, l'intention des auteurs du programme se fait plus explicite et plus spécifique à l'intérieur des directives

méthodologiques propres à chaque discipline. Il en est ainsi à propos de l'histoire du Canada : «*Ce qui importe ici plus que l'érudition, c'est de comprendre notre histoire et de mettre à profit ses leçons (...). Chaque fois que le sujet s'y prête, on fait ressortir les beaux traits de caractère, les actes inspirés par de grandes idées; ce sont autant de leçons vivantes, de morales en action qui suggèrent des applications analogues dans la vie des enfants, quelque noble idéal vers lequel ils orienteront leur avenir [...]. On amènera enfin l'élève à comprendre qu'il a désormais des devoirs, des responsabilités à l'égard de sa famille, de son école, de sa paroisse, de sa ville et plus tard, à l'égard de sa province et du Canada [...]. Nos leçons d'histoire s'emploieront donc à illustrer le miracle de survivance et de rayonnement de notre peuple, en même temps qu'à cultiver un patriotisme sain, fort, sympathique, conquérant, qui se manifestera avant tout par le souci de donner sa pleine mesure de travail, d'effort, de dignité de vie, de foi vécue.*» (p. 111-112) .

L'histoire semble alors devenir une «discipline à tout faire», fournissant un matériau applicable à la formation personnelle des individus et à leur intégration dans le vaste ensemble social. Cet élargissement du rôle de l'histoire, particulièrement dans les écoles secondaires, sera toujours présent dans les programmes des écoles secondaires de 1967. Toutefois, l'histoire est ici au centre d'un débat plus vaste visant l'importance respective qui doit être donnée à l'enseignement des sciences de la matière et à celui des sciences sociales, ces dernières étant considérées comme les successeurs des humanités classiques. Voulant freiner le matérialisme qui semblait s'emparer de la société québécoise, les auteurs croient que «*la seule solution est de donner un meilleur enseignement des sciences de l'homme pour éviter qu'au nom des progrès matériels, on sacrifie l'homme.*» (p. 5).

Partant de cette intention, les auteurs formulent le rôle de l'histoire dans l'enseignement secondaire : «*Dans ce contexte de renouveau et de réorientation des programmes, l'histoire peut devenir pour les sciences de l'homme ce que sont les mathématiques pour les sciences de la matière. Bien plus, la méthode historique proprement dite est valable pour toute démarche*

scientifique quelle qu'elle soit.» (p. 5). Plus loin, à travers les textes accompagnant l'énoncé des objectifs généraux, d'autres justifications sont apportées pour l'enseignement de l'histoire. Par exemple, en ce qui a trait au développement intellectuel de l'enfant, les auteurs écrivent : *«Par ses exigences de réflexion, de compréhension, de critique, l'histoire ne peut manquer de développer le jugement et l'esprit d'observation : elle doit habituer l'élève à étayer ses affirmations sur des faits concrets, le mettant en garde contre des généralisations trop hâtives. De même que les autres sciences humaines, elle rend plus familier le maniement des idées générales.»* (p. 6). Par la suite, l'étude des sciences humaines et de l'histoire en particulier est présentée comme le gage d'une action sociale future *«féconde»* parce que plus éclairée; la connaissance des institutions, des mécanismes de l'économie, etc., préparant le futur citoyen à *«plus de réalisme et à un meilleur rendement.»* (p. 7).

Les programmes d'histoire de 1981 pour le niveau secondaire font part de possibilités semblables quant à l'utilité de l'enseignement de l'histoire à ce niveau. Toutefois, la définition du potentiel éducatif de l'histoire connaît, si on peut s'exprimer ainsi, son apogée. Chacun des trois cours d'histoire au programme du secondaire trouve sa propre justification selon les trois barèmes suivants : l'élève, la société et l'histoire. À chaque fois, il s'agit de répondre aux «attentes prioritaires du milieu», c'est-à-dire de satisfaire les besoins que l'enseignement de l'histoire peut combler.

Histoire générale (2e secondaire)

Ce cours veut tenir compte des intérêts et des capacités de jeunes de 12 à 14 ans. Les traits dominants de la psychologie de ce groupe d'âge sont présentés ainsi : imagination fertile, intérêt pour les données concrètes, difficultés à manier les concepts abstraits, besoin de modèles, besoin d'appartenance au groupe. Suite à ces postulats, les auteurs croient que *«les sujets historiques et la démarche de l'histoire, largement basée sur l'utilisation de documents, rencontrent adéquatement les intérêts du jeune adolescent»* (MEQ, 1982-A, p. 11). On désire ainsi contribuer efficacement à son développement intellectuel et affectif.

Ce programme a aussi un rôle social à jouer en tenant compte des questions et problèmes contemporains de la société québécoise. C'est «*En dégageant des faits que l'actualité a tendance à négliger, en structurant ces diverses informations qui meublent souvent de façon désordonnée l'esprit des élèves, (que) l'histoire peut les aider à prendre de la distance face à l'événement et ainsi mieux résister aux conditionnement du milieu social. De cette manière, c'est la société de demain que l'histoire contribue à préparer.*» (MEQ, 1982-A, p. 11).

Enfin, le programme d'histoire générale permettra à l'élève d'élargir son champ de vision. De cette façon, «*la comparaison entre les modes de vie de diverses sociétés situées en des lieux et des temps différents, doit permettre de saisir le changement, la continuité ou la relativité dans les gestes ou les attitudes de l'être humain et de mieux les comprendre.*» (MEQ, 1982-A, p. 12).

Histoire du Québec et du Canada (4e secondaire)

Voulant lui aussi répondre aux besoins des adolescents auxquels il est destiné ce programme les gratifie des caractéristiques suivantes : recherche d'une identité individuelle et collective, désir d'autonomie et d'appartenance sociale, tendance à exercer son esprit critique, éveil à l'action sociale, remise en question des réalités qui l'entourent. L'histoire nationale répondra à ces besoins car elle «*devrait l'aider à découvrir l'enracinement (de ses appartenances sociales) dans le temps et, graduellement, l'ouvrir à l'ensemble de la société à laquelle il appartient.*» (MEQ, 1982-B, p. 11). De plus, cet enseignement, grâce à la rigueur de la démarche historique, lui permettra d'affiner et de pondérer son esprit critique.

Au niveau social, l'utilité de ce cours d'histoire est due aux caractéristiques de pluralité et de changement qu'on trouve dans la société québécoise. Les besoins qui en découlent sont exprimés ainsi : «*La richesse même de cette diversité pose l'exigence de citoyens informés, capables d'efforts d'objectivité et soucieux de respect mutuel.*» (MEQ, 1982-B, p. 11). Le changement social, quant à lui, pose des exigences aux futurs citoyens : «*D'une part, la compréhen-*

sion des permanences sociales permet à la collectivité d'apprécier les valeurs du passé en les replaçant dans le contexte socio-historique qui les explique. D'autre part, la collectivité doit aussi développer sa capacité d'ouverture critique aux réalités nouvelles afin d'orienter le changement selon ses besoins propres, tout en respectant l'originalité de son développement.» (MEQ, 1982-B, p. 11).

Enfin, au niveau de l'histoire comme telle, on invite l'étudiant à «*s'interroger méthodiquement sur sa propre collectivité*» maintenant qu'il a été initié à la démarche historique en secondaire 2. Comme il s'agit alors d'un réinvestissement et que le sujet abordé est moins vaste, cet exercice devrait «*lui permettre une compréhension plus approfondie du déroulement du passé et, en particulier, une analyse plus systématique des phénomènes sociaux qui l'entourent*» (MEQ, 1982-B, p. 11).

Le XXe siècle, Histoire et Civilisations (5e secondaire)

Optionnel, ce cours répond aux besoins de l'élève intéressé à l'histoire. Il s'agit de lui «*offrir la possibilité de poursuivre l'étude de l'histoire du Canada, dans le contexte mondial*», afin de compléter sa formation secondaire. (MEQ, 1988, p. 9). À cette fin, les auteurs ont concocté, «*un programme axé sur la compréhension des questions d'actualité et sur les défis contemporains. Ils privilégient aussi le développement de l'esprit de recherche, par l'application d'une démarche historique active, et la prise de conscience de ses responsabilités comme citoyen du monde pour favoriser l'engagement social de l'élève.*» (MEQ, 1988, p. 10).

Reprenons maintenant le schéma utilisé jusqu'à maintenant. L'élève de 5e secondaire (16-18 ans) est caractérisé ainsi : il a atteint une certaine maturité intellectuelle, affective et sociale, sa capacité d'abstraction s'affirme, il sait mettre à profit la formation reçue jusqu'ici, il est plus autonome, il se démarque des autres, il est conscient des problèmes qui l'entourent et aime l'action. Le cours d'histoire servira ici de catalyseur à ces tendances, lui permettant de consolider et de parfaire sa formation et les capacités et habiletés qui sont déjà siennes, tout en répondant aux questions qui se posent à lui dans son exploration du monde.

En ce qui a trait à l'intérêt de la société québécoise dans ce cours, les auteurs nous rappellent notre appartenance à la communauté mondiale et la révolution médiatique que vivent nos foyers, à laquelle s'ajoute la prodigieuse accélération de l'histoire que connaît la période contemporaine. Cette situation amène la nécessité que «*l'individu soit capable de décoder la multitude des informations reçues, qu'il se forme une opinion éclairée et qu'il puisse éventuellement s'engager d'une manière lucide et réaliste*» (MEQ, 1988, p. 13). On ajoute par la suite l'importance de l'ouverture d'esprit à l'endroit des cultures différentes de la nôtre et de la conscience des différences dans le degré de développement des sociétés. La capacité de l'histoire à engager ce processus à ce niveau est expliquée ainsi : «*L'histoire permet de mieux comprendre l'évolution de l'humanité et des sociétés qui la composent. La pluralité des valeurs et des modes de vie peut être expliquée en reliant le monde contemporain à ses fondements historiques.*» (MEQ, 1988, p. 14).

Si l'évolution de l'utilité attribuée à l'enseignement de l'histoire paraît suivre un cheminement connaissant une continuité certaine jusqu'ici, c'est que la question du programme de sciences humaines à l'élémentaire de 1967 n'a pas encore été abordée. Ce programme va opérer une rupture par rapport aux programmes antérieurs s'adressant aux niveaux scolaires équivalents. Intégrée aux sciences humaines, l'histoire n'a pas d'utilité sociale dans ce programme. Sa justification s'opère alors autour des services qu'elle peut rendre à l'enfant dans le processus d'acquisition d'attitudes et d'habiletés auquel il est convié. Se plaçant en opposition par rapport à leurs prédécesseurs, les responsables du programmes de sciences humaines à l'élémentaire de 1967 présentent ces dernières ainsi : «*Jadis, on enseignait séparément des matières, en l'occurrence l'histoire et la géographie. Aujourd'hui, on étudie des réalités qui sont à la portée de l'enfant, mais on les étudie selon des méthodes qui sont celles des sciences humaines : l'observation, la comparaison, la recherche. Autrefois, on compartimentait la réalité selon les matières; aujourd'hui on étudie les réalités d'une façon globale, en analysant le plus d'aspects possibles reliés à ces réalités. Cette orientation nouvelle comporte plusieurs*

avantages. D'abord, elle permet de partir de l'enfant lui-même, de son milieu, de ses intérêts pour l'ouvrir progressivement à la découverte du monde. Ensuite, elle met l'accent, non plus seulement sur les connaissances apprises par coeur, mais sur une attitude intellectuelle, qui rend l'enfant curieux de s'informer sur ce qui l'entoure et sur une façon méthodique de satisfaire cette curiosité. Enfin, l'orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire permet de développer d'une manière progressive les notions de temps et d'espace, ainsi que d'initier petit à petit l'enfant à la complexité de la vie humaine. En effet, le programme insiste surtout sur les relations entre les phénomènes humains.» (MEQ, 1973, p. 11).

On peut voir ici que ce programme est presque uniquement centré sur les besoins de l'enfant et que l'histoire n'y aura pas un rôle majeur à jouer. Toutefois, ce caractère unidimensionnel ne durera pas. En effet, le programmes de sciences humaines au primaire de 1981 renoue, sans laisser de côté la perspective utilisée auparavant, avec l'utilisation à des fins sociales de la formation par les sciences humaines. Fondé sur les valeurs de sens de l'appartenance socio-culturelle, de goût du patrimoine et de sens démocratique que veulent promouvoir les auteurs, «*Ce programme s'inscrit dans une perspective de développement de la conscience individuelle et collective des enfants du cours primaire. Il leur propose un cheminement d'exploration progressive du monde, cheminement qui les amènera, à partir de leur vécu, à prendre conscience des dimensions géographiques, historiques et culturelles du réel et qui les incitera à s'engager à leur mesure et à leur manière dans le présent et le devenir de la société.*» (MEQ, 1981, p. 3). De plus, «*Le programme de sciences humaines fournit aux élèves du primaire les occasions et les moyens de développer les habiletés et les concepts nécessaires à une première compréhension du monde dans lequel ils vivent. Le programme constitue donc le premier jalon de l'apprentissage des sciences humaines et prépare ainsi la voie aux programmes d'histoire, de géographie et d'économie de l'école secondaire.*» (MEQ, 1981, p. 4). Les auteurs veulent ainsi fournir à l'enfant les éléments qui lui permettront de se développer par lui-même dans son milieu culturel.

Ajoutons que cette intention se traduit dans la pratique par la définition suivante pour les sciences humaines au primaire : «*L'étude des interactions de l'homme et de son milieu, en vue d'aider l'enfant à s'éveiller aux concepts de temps, d'espace et de société et à s'initier à l'histoire et à la géographie du Québec et du Canada.*» (MEQ, 1981, p. 8). Le programme de sciences humaines au primaire de 1981 embrasse donc une perspective très large de finalités. Il est à la fois garant d'une formation qui tienne compte des besoins de l'enfant et de la préparation de ce même individu à la vie en société. Il est aussi le matériau à partir duquel seront bâtis les futurs apprentissages relevant de ces disciplines.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées

(Énoncés et définitions de valeur)

Les valeurs privilégiées véhiculées par les programmes d'histoire allant de 1861 à 1956 sont les valeurs chrétiennes et la foi, le patriotisme, le civisme et le sens du devoir. Les programmes de 1967 opèrent une transition vers l'individu des valeurs proposées. Ainsi, l'autonomie de l'enfant est la valeur chérie des programmes de sciences humaines à l'élémentaire de 1967. Toutefois, les programmes d'histoire pour les écoles secondaires de la même époque proposent aux étudiants d'intégrer les valeurs sur lesquelles repose la «modernité» nord-américaine (libéralisme, pluralisme, etc.). Quant à eux, les programmes de 1981 véhiculent des valeurs centrées sur la relation individu-société. Par exemple, le programme de sciences humaines au primaire met l'emphase sur l'acquisition des «*sens de l'appartenance socio-culturelle, goût du patrimoine, sens démocratique*» (Hensler Méhu *et al*, 1986, p. 177). Finalement, selon les programmes d'histoire des écoles secondaires de 1981, les valeurs dont se réclame l'éducation scolaire au Québec sont : le sens démocratique, la solidarité, l'ouverture sur le monde, la tolérance, le sens du travail méthodique, l'esprit critique et la recherche de la vérité. (MEQ, 1988, p. 13).

Représentation de la société proposée

Les programmes d'histoire allant de 1861 à 1956 proposent aux élèves le respect de l'ordre établi tout en insistant sur une meilleure intégration des valeurs chrétiennes dans cette société. À ce sujet, les programmes de la période 1905-1956 insistent sur la survivance de la culture canadienne-française en tant que moyen de garder la foi catholique vivante. À partir de 1967, les programmes d'histoire proposent une société démocratique, moderne et pluraliste aux élèves.

Représentation de l'homme éduqué

Curieusement, la représentation de l'homme éduqué qui se dessine à travers les programmes d'histoire de 1861 à 1898 est un individu capable de tenir une conversation et qui connaît sa place dans la société. Les programmes subséquents (1905 à 1948) insistent sur la formation chrétienne et l'intégration des valeurs qui y sont reliées. Il faut attendre le programme des écoles secondaires de 1956 pour que cet «homme éduqué» soit défini. Il s'agit alors d'un individu ayant acquis, en plus de «*solides connaissances de bases, [...] un intérêt réfléchi aux formes diverses et supérieures de l'activité humaine, dans l'enracinement de sains principes de vie, la formation du jugement, l'acquisition d'habitudes de travail personnel, l'utilisation constructive des loisirs [...] (en quelques mots) des hommes et des chrétiens de qualité vraiment supérieure.*» (p. 5). Cet individu, autonome et impliqué dans la vie sociale et politique, est toujours à l'honneur dans les programmes de 1967. Avec la réforme de 1981 on tentera d'affiner cette définition. Ainsi, dès la parution du livre vert, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, en 1977, on trouve, sous la rubrique finalités de l'éducation, cette définition : «*...nous nous retrouvons toujours devant l'homme quand nous cherchons à définir l'éducation, l'homme à qui on veut assurer : L'épanouissement de sa personnalité dans les domaines de la connaissance, de la volonté et de la sensibilité, ainsi que l'acquisition de l'autonomie, du sens des responsabilités, de l'engagement, des valeurs morales*» (MEQ, 1977, p. 27). Finalement, à la suite de la mise en place des nouveaux

programmes de 1981, on voit que «l'homme éduqué» est d'abord un individu à l'esprit ouvert aux autres et au changement. Son esprit critique lui permet de faire la part des choses et de se faire une opinion personnelle informée et pondérée. Enfin, il a le goût de l'implication sociale et un solide sentiment d'appartenance sociale à sa communauté et à la Nation.

Représentation de l'enfance

Les programmes les plus anciens offrent peu d'information à ce sujet. Ceux de 1861 et 1873 présentent l'enfant comme un petit être turbulent que l'éducation doit amener à maturité. Les programmes de 1888 et 1898 sont muets à ce sujet. Celui de 1905 ouvre une période où les concepteurs de programmes commencent à tenir compte des prescriptions de la psychologie moderne dans leurs recommandations pédagogiques. L'enfant y devient autre chose qu'un adulte en miniature mais un être dont les facultés apparaissent et se développent selon un ordre déterminé. De plus, ce développement répond à certaines conditions, dont le milieu scolaire et familial sont les plus importantes. Pour se faire une meilleure idée de la représentation de l'enfant propre à cette période, on peut se référer au rapport intitulé : L'objet de l'école primaire à ses divers degrés, fait à l'intention du Comité permanent des éducateurs de Québec en 1942, et présidé par Georges-Henri Lévesque, o.p. Dans ce rapport, l'évolution de l'enfant est présentée selon un schéma voulant que les fonctions psychologiques de l'enfant suivent l'évolution de sa maturation physiologique : «*Ainsi la durée éducative se divise-t-elle en quatre périodes :*

> *1re période : celle de la première enfance : de 0 à 6 ou 7 ans. C'est l'âge des intérêts spontanés. [...] L'âge des simples appréhensions.*
>
> *2e période : celle de la deuxième enfance : de 6 ou 7 ans à 12 ou 13 ans. C'est l'âge de l'extériorisation, des intérêts concrets immédiats, des intérêts spécialisés mais toujours concrets. [...] C'est l'âge des pourquoi...*
>
> *3e période : celle de l'adolescence : De 12 ou 13 ans à 15 ou 16 ans. [...] C'est l'âge où l'enfant découvre son moi, sa personnalité. [...] C'est l'âge où s'élabore l'idéal. C'est l'âge de l'introspection.*

4e période : Celle de la jeunesse : De 15 ou 16 ans à 18 ou 19 ans. C'est l'âge des réalisations. Tout ce que le moi a construit s'élance vers l'avenir. [...] C'est l'âge de la préparation immédiate aux responsabilités.»

L'influence de la psychologie se fera sentir jusque dans les nouveaux programmes de 1981 où sont présentés cinq postulats concernant le développement de l'enfant :

- *«tendance innée à chercher, à connaître et à comprendre;*
- *tout enfant a sa propre perception du monde, perception qu'il transforme en compréhension personnalisée;*
- *l'enfant est le premier agent de son développement par une interaction constante avec son environnement;*
- *l'enfant a besoin d'être stimulé; il a besoin d'aide et de soutien;*
- *l'enfant est un être social; à ce titre, il a le droit et le devoir de s'initier aux savoirs, aux valeurs et aux usages prévalant dans sa société.»* (Hensler Méhu *et al*, 1986, p. 177).

Représentation du rôle du professeur

Dès le programme de 1861, le professeur est présenté comme l'exemple quotidien de ses élèves. Il possède donc une responsabilité très grande envers eux à cet égard. Non seulement doit-il être savant, mais son comportement, en classe et au dehors, doit correspondre strictement aux normes religieuses et sociales qui prévalent dans la localité où il enseigne. On lui demande même d'en faire un peu plus en ce domaine comme en font foi les nombreux appels à la tempérance dont sont l'objet les enseignants dont la certification est sous la responsabilité du Comité catholique. Le professeur se voit alors attribuer le titre de «maître», expression révélatrice de l'importance du rôle social qu'il est appelé à jouer comme en font foi ces extraits du programme de 1956 à son propos : *«Exemplaire vivant, c'est sur le maître que se façonnera l'idéal des élèves.»* (p. 34). (Il est) *«une lumière : Le maître doit savoir beaucoup. Il doit posséder des connaissances solides et étendues et, surtout, avoir les moyens les*

plus efficaces de les communiquer, d'en montrer les relations intimes. L'étude continue lui est un devoir.» (p. 32).

Le rôle du professeur sera transformé par les réformes de 1967 et 1981. De distributeur de connaissances et de modèle, il deviendra un guide, un animateur qui programme la pratique des habiletés et les activités d'apprentissage pour les enfants. Son rôle n'est plus de régir les activités des enfants mais de stimuler, faciliter, éveiller leurs potentialités et leurs intérêts. On cherche ici à appliquer les préceptes de l'école active où l'enfant est le principal moteur de ses apprentissages, où la participation de l'enfant est une condition de réussite pédagogique. Le maître se transforme alors en animateur.

Représentation de l'apprentissage

De processus de maturation en 1861, l'apprentissage se transforme en un processus de formation intellectuelle et morale dans le programme de 1905. Avec le programme de 1948, la période d'apprentissage semble s'allonger, prenant le visage d'une longue période d'exploration et d'actualisation des potentialités de l'enfant où celui-ci doit être guidé, spécialement dans son développement moral. Les nouveaux programmes de 1981 amènent un renversement de cette conception. L'enfant est au centre du projet éducatif de 1981. Ainsi, il est l'agent principal de ses propres apprentissages. On peut voir les manifestations de ce point de vue dans l'énoncé des fondements qui ont servi à concevoir les programmes d'alors. On établit d'abord la place prépondérante de l'enfant dans son apprentissage : «*L'enfant est le premier agent de son développement; il apprend à connaître et à comprendre le monde qui l'entoure par une interaction constante avec son environnement.* ». Ce postulat de base sert ensuite à définir les besoins de l'enfant : «*Dans sa quête de compréhension du monde, l'enfant a besoin d'être nourri et stimulé : il a besoin d'aide et de soutien.*». Enfin, l'enfant ne peut être soustrait au processus d'apprentissage qui lui est destiné : «*L'enfant est un être social; à ce titre, il a le droit et le devoir de s'initier aux savoirs, aux valeurs et aux usages prévalant dans la société.*» (MEQ, 1981, p. 7).

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Tableau 1 : Temps hebdomadaire d'enseignement de l'histoire : 1923-1981.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1923 [5]	2:30 (9%)	2:30 (9%)	2:30 (9%)	2:30 (9%)	2:30 (9%)	2:30 (9%)	2:30 (9%)	2:30 (9%)				
1929 Commun									1:30h (5%)	1:30h (5%)	2h (7%)	
1937-38 Général	3h (11%)	3h (11%)	3h (11%)	3h (11%)	2h (7%)	2h (7%)	2:30h (9%)	2:30h (9%)	1:30h (5%)	1:30h (5%)	2h (7%)	
1947-48	0:30h (3%)	0:30h (3%)	0:30h (3%)	1h (4%)	1h (4%)	1h (4%)	1h (4%)					
1956-58 [6] Général								0:50h (3%)	0:50h (3%)	0:50h (2%)	0:50h (2%)	
1969-79 [7]	1:50h (7%)	1:50h (7%)	1:50h (7%)	1:50h (7%)	1:50h (7%)	1:50h (7%)	3h30 (12%)	3h30 (12%)	4h10 (16%)	4h10 (16%)	4h10 (16%)	
1979-80 [8]	2h (9%)	2h (9%)	2h (9%)	2h (9%)	2h (9%)	2h (9%)		2:45h (11%)		2:45h (11%)	2:45h (11%)	

---

5 Pour les programmes de 1923, 1937-38 et 1947-48, temps consacré à l'étude de l'histoire et de la géographie.

6 Les programmes d'histoire pour les 10e et 11e années seront approuvés en 1958.

7 Au niveau secondaire, seul le cours d'histoire de secondaire 4 (histoire du Canada) est obligatoire, et ce à partir de 1974.

8 Au niveau secondaire, seul le cours d'histoire de secondaire 5 n'est pas obligatoire.

Tableau 2 : Revue des contenus des cours d'histoire (1861-1981)

Programme	Cours	Sainte (1)	Canada	Générale	Contemporaine	autres (2)
1861	élémentaire	X	X			
	modèle	X	X	X		X
	académique					
1873	élémentaire	X	X			
	modèle	X	X			
	académique	X	X			X
1888	élémentaire	X	X			
	modèle	X	X			
	académique	X	X			X
1898	élémentaire	X	X			
	modèle	X	X			
	académique	X	X			X
1905	élémentaire	X	X			
	modèle	X	X			
	académique	X	X			X
1923	primaire	X	X			
	élémentaire					
	primaire	X	X			
	complémentaire					
1929	primaire	X	X			
	élémentaire					
	primaire	X	X			
	complémentaire					
	primaire		X	X		
	supérieur					
1938	primaire	X	X			
	élémentaire					
	primaire	X	X			
	complémentaire					
	primaire		X	X		
	supérieur					
1948	primaire	X	X			
	élémentaire					
	primaire	X	X			
	complémentaire					
	primaire		X	X		
	supérieur					
1956	primaire	X	X			
	élémentaire					
	secondaire		X	X		
1967	élémentaire		X			
	secondaire		X	X	X	
1981	primaire		X			
	secondaire		X	X	X	

1. Comprend les catégories : Histoire sainte et histoire de l'Église lorsque appliquées au cours académique (1873-1905) et au cours primaire complémentaire (1923-1948).

2. Comprend les catégories : histoire de France, histoire d'Angleterre et histoire des États-unis

4- BIBLIOGRAPHIE

1861 : Anonyme. Programme d'examen en vue de l'obtention du brevet d'école élémentaire (cédule F), modèle (cédule G), et académique (cédule H). Conseil de l'Instruction publique. 18 novembre 1861.

1864 : Langevin, Jean (prêtre). Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture pour diplômes d'école élémentaire, d'école modèle et d'académie. Typographie de C. Darveau, Québec.

1865 : Langevin, Jean (prêtre). Cours de pédagogie ou principes d'éducation. Québec, C. Darveau imprimeur.

1873 : Anonyme. Programme de 1873, classification des écoles et programme sommaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 16 octobre 1873.

1888 : Code de l'Instruction publique de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1888.

1898 : Code scolaire de la province de Québec. Département de l'Instruction publique, Gouvernement du Québec. Québec, Dussault et Proulx imprimeurs. 1899.

1905 : Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec. Département de l'Instruction publique, Gouvernement du Québec. Montréal, Librairie Beauchemin. 1905.

1923 : Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Gouvernement du Québec. 1930.

1929 : Programme d'études des classes primaires supérieures (9e, 10e et 11e années). Comité catholique du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Québec. 1929.

1938 : Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1938.

1948 : Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1948. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1948.

1959 : Programme d'études des écoles élémentaires : 1959. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec.

(Pour cause de disponibilité, l'édition de 1959 a été utilisée ici au lieu de celle de 1948 pour le programme d'histoire du Canada. Ces deux éditions présentent toutefois le même programme, sauf ajustements mineurs. En fait foi l'extrait suivant : «Comme on pourra le constater, les principes directeurs restent les mêmes ainsi d'ailleurs que les objectifs et les directives méthodologiques de chacune des matières.» (p. 3))

1956 : Programme d'études des écoles secondaires : 1956, classes de 8e et de 9e années. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1956.

1967 : écoles élémentaires.

Diverses approches dans l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1973-B.

La réalité s'observe. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1975.

Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire : Programme. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Services des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1971.

Qu'est-ce que les sciences humaines? Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1973-A.

1967 : écoles secondaires.

Programme d'études des écoles secondaires, histoire 11, 21, 31, 41, 51. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'élémentaire et du secondaire, 1967.

1981 : écoles primaires.

Hensler Méhu, H. *et al.* Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire. Éditions du CRP. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. 1986.

Guide d'évaluation en classe : primaire, sciences humaines, version préliminaire. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1983-C.

Guide pédagogique : Primaire, sciences humaines, premier cycle. Direction générale du dévelop-pement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1983-A.

Guide pédagogique : Primaire, sciences humaines, deuxième cycle. Direction générale du dévelop-pement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1983-B.

L'enseignement primaire et secondaire au Québec, livre vert. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1977.

Programme d'études : Primaire, sciences humaines. Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1981.

1981 : écoles secondaires.

Guide pédagogique : Histoire générale, 2e Secondaire. Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1983.

Guide pédagogique : Histoire du Québec et du Canada, 4e Secondaire. Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1984

Programme d'études : Histoire générale, 2e Secondaire. Direction des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1982-A.

Programme d'études : Histoire du Québec et du Canada, 4e Secondaire. Direction des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1982-B.

Programme d'études : Le 20e Siècle, Histoire et Civilisations, 5e Secondaire. Direction des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1988.

Deuxième partie : Grilles d'analyse spécifique des programmes d'histoire

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1851 *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Non spécifié.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

F.X. Valade (auteurs consultés par), selon la circulaire n^{o} 12 du Surintendant de l'Éducation de l'époque, le docteur J.B. Meilleur.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Non spécifié.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Non spécifié.

---

* Tel que paru dans : Valade, F.-X. Guide de l'instituteur, J.-B. Rolland, imprimeur, Montréal. 1852.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Les connaissances historiques sont incluses dans la partie du programme qui porte sur la géographie. Il s'agit de notions historiques succinctes et chronologiques dont le but est de présenter à l'élève un aperçu de l'évolution politique du pays dont il est question dans le volet géographie.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

Non spécifié.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Organisation chronologique intégrée aux connaissances en géographie.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Choisies pour répondre aux exigences de la Circulaire n^{0} 12, ces connaissances historiques font partie de ce que tout «homme éduqué» devrait connaître tel que l'auteur le mentionne dans la présentation de son ouvrage.

Représentations qui faconnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

L'ordre.

Représentation de la société proposée

Idéalisation de la société d'inspiration britannique.

Représentation de l'homme éduqué

Le «gentleman» catholique!

Représentation de l'enfance

Non spécifié.

Représentation du rôle du professeur

Individu dont la vie est faite de dévouement, de sacrifices. Il se doit d'être un exemple pour ses élèves et faire preuve de la plus grande vertu.

Représentation de l'apprentissage

C'est la voie vers la «bonne vie».

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le rôle de l'histoire dans ce programme est plutôt mince. Il s'agit d'un savoir factuel dont le but est de mettre fin à l'ignorance des choses politiques afin de permettre à l'homme un tant soit peu éduqué de bien paraître dans une conversation mondaine.

4- BIBLIOGRAPHIE

Valade, F.-X. Guide de l'instituteur.* J.-B. Rolland, imprimeur, Montréal. 1852.

* Sous-titré : [...] contenant une série de réponses aux questions insérées dans la circulaire n^{0} 12 du Surintendant de l'Éducation sur les diverses branches d'instruction prescrites par la *Loi des écoles en opération dans le Bas-Canada*.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1861*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

«*Orner de connaissances l'esprit des enfants*» (Langevin, 1864, p. 4).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Conseil de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Sous la forme de questions.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif et affectif (Le secteur affectif est surtout touché par le biais de l'Histoire sainte et la valorisation des exploits des «héros» de l'histoire canadienne. Le but visé étant de faire de ces élèves de bons catholiques et de bons patriotes).

---

* Tel que paru dans : Anonyme. Programme d'examen en vue de l'obtention du brevet d'école élémentaire (cédule F), modèle (cédule G), et académique (cédule H). Conseil de l'Instruction publique. 18 novembre 1861.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Centré sur la société (plus précisément sur le maintien du régime politique en place).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Ordre chronologique et du connu à l'inconnu à travers les fréquentes «récapitulations» proposées à l'enseignant. En ce qui concerne le programme dans sa totalité, la structure correspond à une approche allant du plus près au plus éloigné, et ce, dans le temps, dans l'espace et dans le «degré d'étrangeté».

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Voir stratégies.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

Quatre stratégies sont proposées à l'enseignant pour améliorer son enseignement de l'histoire. Ce sont :

1°- faire apprendre par coeur, puis habituer les élèves à rendre compte par eux-mêmes ;

2°- faire indiquer aux élèves sur une carte les lieux mentionnés dans la leçon ;

3°- accoutumer les élèves à distinguer les faits principaux des faits secondaires ;

4°- faire de fréquentes récapitulations afin que les élèves fassent les liens entre les faits.

(Langevin, 1864, p. 22)

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Cartes géographiques.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Ordre chronologique et du plus près au plus éloigné.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

En appliquant à la partie histoire la présentation du programme que l'on trouve au début de l'ouvrage, on peut déduire que l'histoire sert à «*meubler l'esprit*» et à «*exercer la mémoire des enfants*». Elle sert aussi à «*rectifier le jugement de ces derniers*» (Voir Langevin, 1864, p. 13-15).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Le sens du devoir (cf. les héros).

Représentation de la société proposée

On y propose l'ordre établi, avec un accent sur l'importance de la religion catholique.

Représentation de l'homme éduqué

Il est capable de converser (connaissances) et connaît sa place dans la société.

Représentation de l'enfance

Petit être turbulent que l'éducation doit amener à maturité.

Représentation du rôle du professeur

Il est l'exemple quotidien de ses élèves. Il possède donc une responsabilité très grande envers eux dans son comportement.

Représentation de l'apprentissage

C'est un processus de maturation.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

L'histoire prend beaucoup de place dans ces programmes, surtout pour l'école modèle qui doit donner les bases à une éducation «académique», donc supérieure. On peut supposer que ces connaissances historiques sont une bonne partie de ce que l'on considère comme le savoir de l'homme «éduqué» à l'époque. Il peut ainsi discourir sur le passé et être intéressant en public ou lors de réunions mondaines.

ANALYSE QUANTITATIVE

Le programme de 1861 est divisé en trois sections, correspondant aux niveaux élémentaire (cédule F), modèle (cédule G), et académique (cédule H). L'histoire tient une place importante dans les programmes des écoles élémentaires et modèles, elle est absente au niveau de l'école académique.

Au niveau élémentaire, l'histoire représente 33 % (127 questions sur un total de 386 pour tout le programme) de tout le contenu proposé. Ce contenu historique se divise lui-même en deux parties presque égales entre l'Histoire sainte (61 questions) et l'histoire du Canada (66 questions). La place accordée à l'histoire y est donc enviable surtout si l'on considère qu'il s'agit du niveau qui sera fréquenté par la plus large clientèle scolaire.

L'histoire jouit d'une situation encore plus enviable dans le programme des écoles modèles. En fait, l'histoire représente 51 % (468 questions sur un total de 922 pour tout le programme des écoles modèles) de tout le contenu proposé. Cet imposant corpus historique est divisé en cinq parties :

- Histoire d'Angleterre	(61 questions)	13 %
- Histoire de France	(70 questions)	15 %
- Histoire générale	(106 questions)	23 %
- Histoire du Canada	(170 questions)	36 %
- Histoire sainte	(61 questions)	13 %
- Total :	(468 questions)	100 %

ANALYSE QUALITATIVE

Arrêtons-nous maintenant au type de connaissances historiques prévues dans ces deux programmes. Au niveau élémentaire, l'histoire du Canada couvre les périodes allant de la découverte à l'Acte d'Union. On y insiste sur l'histoire militaire et sur les exploits des grands personnages pendant le régime français, et, sur l'histoire constitutionnelle et l'importance de la rivalité avec les USA pendant le régime anglais. On semble se servir du régime français pour nourrir chez les élèves une émulation de la Patrie et du sens du devoir envers celle-ci. L'approche du régime anglais est toute autre, illustrant les progrès faits par les Canadiens français sous l'autorité britannique et les différences et antagonismes entre les Canadiens et les «rebelles» américains. Un exemple à ne pas suivre.

La présentation de l'Histoire sainte au niveau élémentaire est entièrement consacrée à l'Ancien Testament. Elle semble avoir pour but d'amener les élèves à connaître la puissance de Dieu (Déluge, etc.) et son rôle de créateur (Adam et Ève). Les thèmes abordés illustrent aussi clairement le sort qui attend ceux qui se détournent de Lui et le soutien qu'Il accorde à ses fidèles. L'intention prosélyte est donc assez claire dans ce contenu.

Le contenu historique du cours des écoles modèles répond aux mêmes intentions en ce qui concerne l'histoire du Canada, il s'agit ici d'un élargissement des connaissances des élèves. On peut dire la même chose de l'Histoire sainte, dont le contenu est identique à celui des écoles élémentaires (c'est-à-dire que ce sont les mêmes questions qui reviennent). L'ajout des parties sur les histoires d'Angleterre, de France et générale représente un bagage de connaissances choisies en fonction d'un certain encyclopédisme de bon aloi.

Pour terminer, notons que le type de questions utilisées réfèrent toujours à un procédé d'acquisition de connaissances. Elles sont formulées sous les formes «Quel...», «Qui...», «Quoi...», ou sous la forme du «Racontez...». Il n'y est donc pas visé de développer des habiletés, mais d'acquérir des connaissances pour elles-mêmes.

4- BIBLIOGRAPHIE

Langevin, Jean (prêtre). Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture pour les diplômes d'école élémentaire, d'école modèle et d'académie. Typographie de C. Darveau, Québec. 1864.

Anonyme. Programme d'examen en vue de l'obtention du brevet d'école élémentaire (cédule F), modèle (cédule G) et académique (cédule H). Conseil de l'Instruction publique. 18 novembre 1861.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1873 *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

On veut enseigner une discipline et non de simples connaissances, car l'intention des auteurs n'est pas de «*meubler l'esprit mais de le former*» tel que prescrit dans la révision des programmes de 1878 (Journal de l'Instruction publique. Vol. XXII, n° 10. Octobre 1878, p. 148). Cependant, les recommandations concernant l'enseignement de l'histoire proprement dite demandent que «*ce soient surtout les faits et les dates qui doivent se graver dans la mémoire*» (p. 66). De même, on peut déduire que le programme d'Histoire sainte a pour but la formation morale des élèves car on les amène à fournir des «*réponses convenables*» (p. 66).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Non spécifié.

---

* Tel que paru dans : Anonyme. Programme de 1873, classification des écoles et programme sommaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 16 octobre 1873.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif et affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur la société (On pourrait y ajouter le développement personnel dans le cadre de la fonction moralisatrice de l'enseignement de l'Histoire sainte qui s'apparente souvent à une leçon de catéchisme).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Chronologique.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Exercices de mémorisation, emploi de lignes du temps et localisation de lieux sur des cartes géographiques.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Facultatif, mais fortement recommandé. (L'importance donnée pendant cette période à la bonne marche du système d'inspection des écoles nous

permet de supposer que, dans les faits, ces recommandations sont observées par la majorité des instituteurs et institutrices).

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

Mémorisation et répétition, auxquelles on peut ajouter les exercices de localisation sur cartes géographiques.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Cartes géographiques. Il est aussi question de l'approbation des manuels pour les différentes disciplines dans ce programme, mais il n'est pas fait mention d'un ouvrage spécifique pour l'histoire.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME.

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Le seul principe d'organisation qui soit clairement présenté pour l'histoire est l'ordre chronologique. Il faut aussi mentionner que cette histoire devait être étudiée de façon abrégée à l'élémentaire puis de façon plus détaillée aux niveaux subséquents. Le principe d'organisation allant du simple au complexe est donc aussi utilisé.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Cette justification n'est pas mentionnée comme telle, si ce n'est que l'histoire du Canada est «*si importante pour nous*» (p. 66) et que l'Histoire sainte doit amener les enfants à des «*réponses convenables*» (p. 66). Puisqu'on ajoute un peu d'histoire de France et d'Angleterre au niveau de l'Académie, il est probable que l'histoire soit vue dans ce programme comme un savoir d'homme «éduqué» comme dans les programmes précédents.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Valeurs chrétiennes et sens du devoir.

Représentation de la société proposée

Ordre établi avec un accent sur l'importance de la religion.

Représentation de l'homme éduqué

Il est capable de converser (connaissances) et connaît sa place dans la société.

Représentation de l'enfance

Petit être turbulent que l'éducation doit amener à maturité.

Représentation du rôle du professeur

Il est l'exemple quotidien de ses élèves. Il possède donc une responsabilité très grande envers eux dans son comportement.

Représentation de l'apprentissage

C'est un processus de maturation.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

N'ayant pas en main le contenu détaillé des programmes d'histoire de la période 1873, il nous est difficile d'en faire une analyse qualitative valable. Toutefois, au niveau quantitatif, les différences entre ce programme et celui de 1861 sont très claires. Avec le programme de 1873, l'histoire perd la place si importante qu'elle occupait dans le programme précédent. En se référant à la distribution du temps de classe recommandé pour ce programme par les autorités du Conseil supérieur de l'Instruction publique, on peut constater que l'histoire a un statut de discipline secondaire dans ce programme. En effet, le temps recommandé pour l'enseignement de l'histoire (tous contenus confondus) est de 12 % du temps de classe hebdomadaire pour le niveau élémentaire, 10 % pour les écoles modèles et 14 % pour l'Académie (p. 59-60).

Il s'agit donc d'une nette régression pour cette discipline, surtout si l'on pense aux écoles modèles où l'histoire occupait auparavant 51 % du programme. Elle fait toutefois une entrée discrète à l'Académie d'où elle était absente jusqu'alors. De plus, toute la partie consacrée à l'histoire générale dans le programme de 1861 disparaît dans celui de 1873.

4- BIBLIOGRAPHIE

Anonyme. Programme de 1873, classification des écoles et programme sommaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 16 octobre 1873.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1888 *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Non spécifié.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Non spécifié.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif surtout, et, affectif à travers l'Histoire sainte.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur l'école et la société.

---

* Tel que paru dans : Code de l'Instruction publique de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1888.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Ordre chronologique, et, allant du plus près au plus éloigné en ce qui concerne le choix des contenus selon les différents niveaux scolaires.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

«*Des récits ou des entretiens familiers sur les principaux personnages et sur les événements les plus remarquables*» au niveau élémentaire (p. 40). Suivre les leçons du maître, en ce qui concerne les autres niveaux d'enseignement.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Facultatif (Recommandé dans la rubrique : «notes pédagogiques»).

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

On doit tenter d'intéresser les élèves à l'histoire à l'aide de récits sur les principaux personnages et événements historiques. Il est aussi recommandé aux instituteurs d'accompagner l'enseignement de l'histoire de celui de la géographie. Comme pour les autres matières, l'instituteur est invité à se servir

du tableau noir et à faire de «*fréquentes récapitulations* » pour faciliter aux élèves l'apprentissage de l'histoire. (p. 42).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Le principe d'organisation de l'histoire est l'ordre chronologique. On veut aussi que cet enseignement se fasse du plus près au plus éloigné de l'élève de par le choix des contenus faits pour chaque niveau scolaire.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non spécifié.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Non spécifié.

Représentation de la société proposée

Non spécifié.

Représentation de l'homme éduqué

Non spécifié.

Représentation de l'enfance

Non spécifié.

Représentation du rôle du professeur

Non spécifié.

Représentation de l'apprentissage

Non spécifié.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

L'histoire ne possède pas une grande place dans le programme de 1888. De plus, son enseignement semble être rattaché à celui de la géographie (il n'est toutefois pas spécifié si une intention d'intégration de l'enseignement de ces deux disciplines a vu le jour à cette époque). Le peu d'informations que nous donne le programme de 1888 quant aux contenus spécifiques abordés pendant les cours d'histoire, nous amène à déduire que ces contenus sont, à peu de choses près, identiques à ceux prescrits par le programme de 1873. Ajoutons pour le bénéfice de notre lecteur ces quelques informations sur la répartition des contenus selon les niveaux scolaires.

Cours élémentaire : (1re à la 4e année)	- Histoire sainte (de la 1re à la 4e année). - Histoire du Canada (en 3e et 4e années , on y voit les principaux faits et personnages).
Cours modèle : (5e et 6e années)	- Histoire sainte (revue générale). - Histoire du Canada (détaillée).
Cours académique : (7e et 8e années)	- Histoire de l'Église (7e et 8e années). - Histoire du Canada (revue générale en 7e année). - Histoire de France (en 7e année). - Histoire d'Angleterre (en 8e année). - Histoire des États-unis (en 8e année).

4- BIBLIOGRAPHIE

Code de l'Instruction publique de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1888.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1898 *
(Voir la section «notes et commentaires»)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Non spécifié.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Non spécifié.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif surtout, et, affectif à travers l'Histoire sainte.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur l'école et la société.

---

* Tel que paru dans : Code scolaire de la province de Québec. Département de l'Instruction publique, Gouvernement du Québec. Québec, Dussault et Proulx, imprimeurs. 1899.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Ordre chronologique, et, allant du plus près au plus éloigné en ce qui concerne le choix des contenus selon les différents niveaux scolaires.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

«*Des récits ou des entretiens familiers sur les principaux personnages et sur les événements les plus remarquables*» au niveau élémentaire (p. 58). Suivre les leçons du maître, en ce qui concerne les autres niveaux d'enseignement.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Facultatif. (Recommandé dans la rubrique «notes pédagogiques»).

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

On doit tenter d'intéresser les élèves à l'histoire à l'aide de récits sur les principaux personnages et événements historiques. Il est aussi recommandé aux instituteurs d'accompagner l'enseignement de l'histoire de celui de la géographie. Comme pour les autres matières, l'instituteur est invité à se servir

du tableau noir et à faire de *«fréquentes récapitulations»* pour faciliter aux élèves l'apprentissage de l'histoire (p. 62).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Le principe d'organisation de l'histoire est l'ordre chronologique. On veut aussi que cet enseignement se fasse du plus près au plus éloigné de l'élève de par le choix des contenus faits pour chaque niveau scolaire.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non spécifié.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Religion catholique.

Représentation de la société proposée

Société d'inspiration chrétienne.

Représentation de l'homme éduqué

Non spécifié.

Représentation de l'enfance

Non spécifié.

Représentation du rôle du professeur

Non spécifié.

Représentation de l'apprentissage

Non spécifié.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le programme de 1898 est en tous points identique à celui de 1888 en ce qui a trait à l'enseignement de l'histoire. Seules deux précisions mineures y ont été ajoutées. Dans le cadre du cours modèle, on a subdivisé l'histoire du Canada entre domination française (en 5^{e} année) et domination anglaise (en 6^{e} année). Ensuite, pour le cours académique, l'histoire de l'Église doit être vue jusqu'aux Croisades en 7^{e} année et des Croisades aux temps modernes en 8^{e} année.

Plus intéressant est le «Programme d'examen pour les candidats catholiques à l'enseignement» qui y est inclus (p. 27 à 42). On peut y voir que, en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, les candidats sont appelés à faire preuve de leurs connaissances historiques et non d'une didactique particulière à l'histoire ou de techniques d'enseignement de celle-ci. Les connaissances demandées sont exhaustives (des commencements aux temps contemporains), suivent un ordre chronologique et sont axées sur les grands événements et grands personnages de l'histoire.

4- BIBLIOGRAPHIE

Code scolaire de la province de Québec. Département de l'Instruction publique. Gouvernement du Québec. Québec. Dussault et Proulx, imprimeurs, 1899.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1905 *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Les finalités associées à l'enseignement de l'histoire sont spécifiées dans le cas de l'histoire du Canada et de l'Histoire sainte. Dans les recommandations faites aux maîtres en ce qui a trait à l'histoire du Canada, on lui demande, «*qu'il considère enfin comme un de ses devoirs les plus impérieux de cultiver chez les élèves le patriotisme, l'amour du sol natal, l'attachement aux traditions et aux institutions nationales, le respect de notre belle langue et de notre foi religieuse*» (p. 102).

En ce qui concerne l'enseignement de l'Histoire sainte, celui-ci doit être lié au catéchisme, tout comme celui de l'histoire ancienne doit être attaché à l'Histoire sainte et servir d'illustration et de complément à celle-ci. L'intention de se servir de l'histoire comme appui à la foi devient évident lorsque, à propos du programme d'histoire de l'Église, on écrit que son but est «*d'indiquer à grands traits la marche bienfaisante de l'Église à travers les âges, en leur faisant sentir son influence civilisatrice sur la société, la famille et l'individu*» (p. 50).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.

---

* Tel que paru dans : Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec. Département de l'Instruction publique. Gouvernement du Québec. Montréal. Librairie Beauchemin. 1905.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Sous la forme d'objectifs très généraux quant à l'intention qui doit présider à la préparation des cours d'histoire.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif et affectif (ce dernier prend une importance toute particulière dans ce programme).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur un développement personnel au service de la société et de l'Église.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

La structure la plus importante quant au contenu veut que l'on aille du connu à l'inconnu, et, du simple au complexe. C'est ce qui fait que le même contenu doit être vu plusieurs fois pendant les huit années du cours primaire mais de façon plus détaillée à chaque fois. On espère ainsi s'adapter au niveau intellectuel atteint par les élèves. Naturellement, à l'intérieur de chaque niveau, l'ordre chronologique doit être respecté.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Les récits sont les seules activités dont on peut dire qu'elles sont spécifiques à l'enseignement de l'histoire.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Facultatif et fortement recommandé.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

À ce chapitre, le programme de 1905 est très détaillé. En plus de l'habituel lien entre histoire et géographie recommandé, plusieurs stratégies sont suggérées aux maîtres. Voici les plus importantes d'entre elles : «*Dans cette tâche difficile que l'on ne néglige aucun des procédés d'enseignement conseillés au professeur d'histoire : l'usage des sommaires contenus dans le manuel ou préparés par le maître, le tableau noir pour le tracé des cartes historiques, les résumés synoptiques, l'explication des mots inconnus aux élèves, les gravures et enfin le recours à la géographie.*

Pour ce qui est de l'emploi du manuel, le maître devra indiquer les parties — toujours rares — à apprendre textuellement, et les parties dont les élèves se contenteront de reproduire le sens.

Enfin pour que l'étude de l'histoire soit profitable et durable, chaque leçon doit être suivie d'exercices qui en gravent les notions dans l'esprit : exercices d'application sous la forme de devoirs écrits ; exercices de contrôle, dont les principaux sont les interrogations, les compositions proprement dites et les examens ; exercices de répétition en leurs modes ordinaires, récapitulations et révisions.» (p. 50)

À propos de l'utilisation du manuel, ce même ouvrage est explicite : le manuel n'est qu'un auxiliaire et son utilisation doit être précédée d'une explication du maître. Ici, le manuel est une référence où l'élève peut retrouver ce dont le maître lui a parlé. En fait, les recommandations sur l'utilisation du manuel permettent de voir que le cours magistral demeure la forme privilégiée d'apprentissage par les responsables du Comité catholique du Conseil supérieur de l'instruction publique. La «*leçon orale*» est textuellement présentée comme la «*condition principale du succès*», ce précepte se révélant de plus en plus vrai à mesure que les élèves vieillissent (p. 24).

Enfin, en ce qui a trait à l'enseignement de l'histoire du Canada, les concepteurs du programme recommandent une progression dans la façon de la présenter aux élèves. Leurs recommandations veulent que l'histoire du Canada soit anecdotique et biographique aux premiers niveaux du cours primaire, pour devenir ensuite explicative aux niveaux suivants. Alors, elle présentera aux élèves «*un enchaînement de faits, exposés avec leurs causes et leurs conséquences les plus simples*» (p. 101).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Cartes du Canada et de la province de Québec. De plus, un manuel doit être disponible puisqu'il est fait mention de la façon dont on doit l'utiliser.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif (recommandé).

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Simple au complexe et ordre chronologique.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Si l'histoire conserve son caractère de connaissance nécessaire à l'homme éduqué, le programme de 1905 est très clair quant à son intention d'utiliser l'histoire comme instrument de formation du bon citoyen. D'ailleurs, le bon citoyen en question est, avant tout, un catholique pratiquant, et, un canadien patriote. À cet effet, les concepteurs du programme ont pris soin d'annoter le programme de leurs recommandations à l'effet que tous les contenus historiques abordés le soient d'une façon qui permette de les rattacher à l'histoire sainte ou de faire sentir aux élèves l'influence bienfaisante de l'Église ou la grandeur du dessein de Dieu. Il n'y a que l'histoire du Canada qui ait droit à une recommandation supplémentaire, celle de «*montrer les étapes de la vie nationale*» (p. 101).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Valeurs chrétiennes.

Représentation de la société proposée

Non spécifié.

Représentation de l'homme éduqué

Un bon catholique avant tout.

Représentation de l'enfance

Non spécifié.

Représentation du rôle du professeur

Non spécifié.

Représentation de l'apprentissage

Un processus progressif de formation morale intellectuelle.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Une seule remarque à propos du programme de 1905. Il est le premier à présenter l'histoire comme une discipline à caractère explicatif. En effet, c'est dans le cadre de l'enseignement de l'histoire du Canada que l'on recommande aux maîtres de «*présenter un enchaînement de faits, exposés avec leurs causes et leurs conséquences les plus simples*» (p. 101). Pour la première fois, l'histoire est plus qu'un amas de «connaissances utiles» mais un savoir qui permet réflexion et compréhension.

4- BIBLIOGRAPHIE

Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec. Département de l'Instruction publique. Gouvernement du Québec. Montréal. Librairie Beauchemin. 1905.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1923 *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Dans le cas de l'Histoire sainte : *«1° de faire connaître les faits révélés par la religion ; 2° de servir d'intuition et d'exemple à l'enseignement des vérités révélées : dogme ou morale.*

Ainsi, l'enseignement de l'Histoire sainte doit aider à faire connaître ce qu'il faut croire et ce qu'il faut pratiquer ; en outre ; il doit aider à former à la piété et à la pratique de la vie chrétienne.» (p. 106)

À ce sujet, les auteurs ajoutent que *«on peut négliger tout ce qui n'aide pas à faire connaître la religion ou qui ne favorise pas la piété.»* (p. 106)

Dans le cas de l'histoire du Canada : *«Le but est de faire connaître les faits caractéristiques qui donnent à notre histoire son cachet particulier et de faire aimer nos origines et notre pays. L'élève des écoles doit connaître son histoire pour en parler avec fierté il doit l'aimer pour conserver et défendre, suivant ses ressources, l'héritage reçu des ancêtres.»* (p. 139)

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.

---

* Tel que paru dans : Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Gouvernement du Québec. 1930.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Objectifs de type terminal, c'est-à-dire qu'ils portent sur le résultat final à atteindre.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif (connaissances et aspect moral lié à cette discipline).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

La société et la religion.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Approche de type concentrique, c'est-à-dire du connu à l'inconnu et du simple au complexe présupposant une répétition des contenus au fur et à mesure que l'élève progresse dans son cheminement scolaire. On peut aussi voir que, en ce qui concerne les niveaux d'enseignement supérieurs, l'ordre chronologique perd de l'importance au profit d'une étude de type thématique des contenus historiques.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Facultatif mais fortement recommandé. À cet effet, les inspecteurs ont pour mission de voir à l'application des recommandations du Conseil.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

On favorise «l'induction» ou le passage du concret à l'abstrait afin que l'enfant ne soit pas dépaysé. On veut ainsi que l'école ne le mette pas dans un milieu trop différent de celui qui était le sien avant.

Une fois établi ce principe de base, les auteurs recommandent aussi aux maîtres de s'ajuster au niveau des élèves. Ainsi, pour le cours inférieur, l'histoire se présente sous la forme de contes ou récits que les enfants seront appelés à reproduire dans leur propre langage. Les cours d'histoire se présenteront alors sous la forme de causeries et d'anecdotes.

Au cours moyen et modèle, on commence à utiliser le manuel. Cependant, ce dernier doit rester un aide-mémoire. On recommande alors un enseignement magistral et l'utilisation du tableau noir, des cartes, des résumés et des tableaux synoptiques. Ces stratégies se devant d'être complétées par l'usage fréquent des répétitions et récapitulations.

Au niveau du cours modèle, les auteurs veulent voir l'enseignement de l'histoire devenir «explicatif» (par opposition à anecdotique et biographique). On recommande ici de présenter l'histoire comme un enchaînement de faits, causes et conséquences, comme une discipline porteuse de réflexion. Plus tard, dans le programme de l'école primaire complémentaire, on recommande

l'utilisation du «procédé monographique», que l'on définit ainsi : «*grouper autour d'un fait, d'un personnage, d'une date, tout ce qui l'explique ou en fait partie intégrante*» (p. 176). On propose ainsi l'étude d'ensembles comme les Croisades, l'exploration du continent, etc., comme un bloc se suffisant à lui-même. (Nous appelons ce procédé histoire thématique).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Collection de tableaux et gravures, cartes et manuel.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Concentrique et chronologique. On lui superpose une approche thématique au cours primaire complémentaire.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

L'intention est double:

1°- L'Histoire sainte : très liée à l'enseignement religieux, elle est son appui, un instrument à son service. Voici un extrait s'appliquant à l'enseignement de l'Histoire sainte et de l'histoire de l'Église au cours supérieur pour appuyer cette affirmation : «*On peut, en assemblant les faits appropriés, faire saisir que tout l'Ancien Testament annonce et prépare Jésus-Christ ; l'élève se préparera ensuite à comprendre, par l'histoire de l'Église, que depuis l'établissement de l'Évangile, tout se rapporte à Jésus-Christ et à son règne sur le monde, Jésus-Christ étant ainsi le centre autour duquel pivote toute l'histoire de l'humanité.*

De même, par l'étude des faits, on pourra faire saisir que les vicissitudes du peuple de Dieu depuis la sortie d'Egypte se ramènent à cette constatation : il est prospère et heureux tant qu'il est fidèle à Dieu ; ses malheurs sont la conséquence de son infidélité à la loi de Dieu» (p. 107).

2°- L'histoire du Canada révèle une intention patriotique. On peut le constater à travers la recommandation qui suit : «*L'instituteur devra enfin se préoccuper du côté moral de l'histoire en cultivant chez les élèves le patriotisme, l'amour du sol natal, l'attachement aux traditions et aux institutions nationales, le respect et l'amour de notre belle langue et de notre foi religieuse.*» (p. 141)

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Valeurs chrétiennes.

Représentation de la société proposée

Non spécifié.

Représentation de l'homme éduqué

Non spécifié.

Représentation de l'enfance

Non spécifié.

Représentation du rôle du professeur

Non spécifié.

Représentation de l'apprentissage

Un processus de formation intellectuelle et morale.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

En 1921, le programme d'histoire a subi des modifications importantes. En effet, les histoires de France et d'Angleterre ont été retirées du programme au profit de l'histoire de l'Église. Voici les raisons qui sont invoquées pour justifier ce changement :

«1°- On pouvait croire que l'étude de l'histoire spéciale de deux nations qui ont joué le plus grand rôle dans l'Église faisait double emploi avec celle de l'histoire ecclésiastique ; 2°- Il valait mieux, pour la formation morale de l'élève, concentrer son attention sur la vie de l'Église à travers les âges.

On voudra bien remarquer qu'ici, l'histoire de l'Église, [...] est surtout une sorte d'histoire générale considérée au point de vue du christianisme. Le programme ne conserve que l'étude des plus grands faits, de ceux qui ont eu une profonde répercussion sur la vie des sociétés et des nations. Elle se propose de faire comprendre dans leur ensemble les grands problèmes mondiaux les plus accessibles aux élèves, elle élargit leur horizon intellectuel en montrant la solidarité qui unit individus et sociétés quand elle est fondée sur la foi chrétienne. La religion étant un fait historique, il manquerait quelque chose à son enseignement, si l'histoire de l'Église ne venait expliquer certains points de son développement dans le monde.»

(L.-A. Desrosiers, ptre. L'école complémentaire : d'après le rapporteur officiel. L'Enseignement primaire. 43e année. n° 7. Conseil de l'instruction publique. Mars 1922, p. 474).

Emploi du temps : 2 h 30 par semaine pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Ces heures ne comprennent pas celles consacrées à l'histoire sainte, comprises dans celles prévues pour l'enseignement religieux.

4- BIBLIOGRAPHIE

Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Gouvernement du Québec. 1930.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1929 *

Avant-propos

L'année 1929 ne connaît pas de changement dans les programmes d'histoire au cours élémentaire. Celui-ci est donc tout à fait semblable au programme de 1923. C'est pourquoi nous prions le lecteur de se référer à ce dernier pour le cours élémentaire. Toutefois, l'année 1929 connaîtra l'ajout du «cours primaire supérieur», dont nous vous présentons le programme d'histoire dans les lignes qui suivent. Pour ce faire, nous procéderons de façon simplifiée car ce programme ne présente pas de grandes nouveautés au niveau pédagogique. Nous convierons donc le lecteur à se référer uniquement à la section «notes et commentaires» où il trouvera les résultats de notre enquête sur ce programme.

NOTES ET COMMENTAIRES

Le programme de 1929 comprend une section sous la dénomination de «Cours Primaire Supérieur», qui s'étend de la 9^{e} à la 11^{e} année où l'histoire occupe de 1.5 (9^{e} et 10^{e} années) à 2 heures (11^{e} année) du temps de classe hebdomadaire. On y retrouve alors l'histoire en tant que connaissance utile à l'homme «éduqué» ou «cultivé». On y propose une revue de l'histoire du Canada et un survol de l'histoire de l'Occident sous l'appellation d'histoire générale.

Le programme d'histoire générale est assez copieux et s'étend sur les 9^{e}, 10^{e} et 11^{e} années. Il comprend un enseignement allant de l'Antiquité (Égypte) au début du XX^{e} siècle (Bolchevisme et Fascisme). Notons que celui-ci n'est pas l'objet de recommandations pédagogiques spécifiques.

---

* Tel que paru dans : Programme d'études des classes primaires supérieures (9e, 10e et 11e années). Comité catholique du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Québec. 1929.

La partie du programme portant sur l'histoire du Canada est plus intéressante au point de vue pédagogique. Le programme recommande de faire une revue de l'histoire du Canada de la façon suivante : en 9e année une revue générale du régime français et la période du régime anglais jusqu'en 1841 ; la 10e année se voit confier la couverture détaillée des périodes de l'Union et de la Confédération. Le programme de la 11e année est le suivant : «*Revenir sur les principales institutions canadiennes depuis la Confédération et sur diverses questions même du régime français en donnant aux élèves des travaux personnels de recherche.*» (p. 11).

Au niveau pédagogique, on y recommande de procéder à de larges synthèses des deux régimes. De plus, une nouveauté y apparaît alors que l'on recommande (à partir de la 11e année) de donner à faire aux élèves des «*travaux personnels de recherche*» (p.11).

Emploi du temps = 1:30 hrs/sem. pour les 9e et 10e années.
2:00 hrs/sem. pour la 11e année (p. 5).

BIBLIOGRAPHIE

Programme d'études des classes primaires supérieures (9e, 10e et 11e années). Comité catholique du Conseil supérieur de l'Instruction publique, Québec, 1929.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1938 *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Ils sont clairs et précis. Les voici, pour chacun des thèmes abordés :

1°- Histoire sainte : *«L'enseignement de l'Histoire sainte à l'école primaire doit servir à faire connaître ce qu'il faut croire et ce qu'il faut pratiquer dans la religion chrétienne. Il doit aussi aider à former à la piété et à la pratique des vertus.*

L'objet de cet enseignement, c'est-à-dire la matière à enseigner, est uniquement ce qui fait connaître la religion et favorise la piété.» (p. 21).

2°- Histoire du Canada : *«L'enseignement de l'histoire du Canada à l'école primaire a pour but d'abord de faire connaître les faits principaux qui montrent l'évolution de notre vie nationale à tous les points de vue, puis de tirer de cette connaissance des conclusions d'ordre moral, religieux et national.»* (p.37).

3°- Histoire de l'Église : *«L'enseignement de l'histoire de l'Église a un double but :*

a) Montrer que l'Église est d'institution divine ; b) Servir d'argument apologétique en répondant aux principales objections contre la religion.

En effet, s'il est bien conduit, cet enseignement développe la fierté religieuse ; il prépare les élèves à défendre intelligemment leur religion dans les nombreuses circonstances où elle est attaquée.» (p. 64-65).

---

* Tel que paru dans : Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1938.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Comité catholique du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Objectifs de type terminal, c'est-à-dire qu'ils concernent le résultat final à obtenir.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif (avec accent sur l'aspect moral des connaissances présentées).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

La Nation et l'Église.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

On y fait un compromis entre l'ordre chronologique et la méthode concentrique qui y est : «*suivie de façon beaucoup moins serrée* » (p. 5).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Ne s'applique pas.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

Le programme de 1938 comprend beaucoup de suggestions à cet effet. Celles proposées pour l'histoire du Canada sont les plus complètes et comprennent ce qui est écrit à propos des autres thèmes de la discipline. Les voici donc comme exemple :

«1- *L'histoire proprement dite ne s'enseigne pas aux jeunes enfants. On peut cependant leur raconter sur le passé national quelques anecdotes intéressantes, leur faire des causeries familières et pittoresques, en s'aidant autant que possible d'images et de tableaux.*

On les prépare bien aussi à l'étude de l'histoire par une foule d'observations et d'exercices qui font naître en eux la notion du temps, du recul dans le temps ou du passé et de la distance. Ces notions, en effet, sont essentielles à l'intelligence des faits historiques. [...]

2- Plus tard, en s'aidant d'un bon manuel d'histoire, les élèves étudient, dans l'ordre chronologique, la succession des dates, des événements et des hommes. Plus tard encore, les élèves apprennent à grouper les faits qui se rattachent les uns aux autres, au cours d'une certaine période de temps, pour former les étapes progressives de notre vie nationale. À cette fin, de fréquents tableaux synoptiques sont dressés par le maître lui-même ou par les élèves sous la direction immédiate du professeur.

3- Sur la fin de leurs études primaires, les élèves peuvent reprendre les éléments étudiés et les comparer entre eux, pour les unir par des liens de cause à effet, pour mieux marquer aussi les traits caractéristiques de chacune des phases principales de notre histoire et en garder une idée plus précise.

Un excellent moyen encore de mettre de l'ordre et de l'unité dans les connaissances historiques est de grouper les éléments qui se rapportent à une seule et même question, de manière à en suivre le développement depuis le commencement jusqu'à nos jours.

On prend enfin tous les moyens que suggère la bonne pédagogie pour que cet enseignement soit intéressant et efficace : faits racontés d'une façon expressive et vivante par le maître ; lecture du manuel par les élèves avec explication opportune des mots et des idées ; recherche du lien, de l'enchaînement que les idées ont entre elles ; mémorisation d'un résumé substantiel des leçons ; usage de tableaux synoptiques ; récitation individuelle ou récitation collective par écrit ; recherche des lieux sur la carte géographique ; tracé de cartes historiques; mise en relief ou en comparaison des dates importantes, des faits principaux et des grandes périodes ; récapitulations hebdomadaires ou mensuelles, concours, examens et récompenses.» (p. 37).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Manuels, cartes, gravures et tableaux.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

L'approche concentrique est toujours employée, donc, on suggère toujours une organisation allant du simple au complexe et du concret à l'abstrait. Toutefois ce programme redonne une plus grande importance à l'ordre chronologique dans l'enseignement de l'histoire.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Quelques citations pour présenter cette justification : «*L'élève qui connaît bien son histoire en parle avec fierté et aime le sol natal ; il s'attache aux traditions et aux institutions nationales, respecte sa langue maternelle et sa foi religieuse ; il fait tout en son pouvoir pour aimer, conserver et défendre l'héritage reçu de ses ancêtres*» (p. 37), «*cet enseignement (histoire de l'Église) développe la fierté religieuse ; il prépare les élèves à défendre intelligemment leur religion dans les nombreuses circonstances où elle est attaquée*» (p. 64). Les auteurs ajoutent que l'histoire a un grand rôle à jouer dans le développement de la mémoire et de l'intelligence. Ici, la mémoire doit conserver vivants dans

l'esprit de l'élève les dates, faits et individus qui forment la «*trame de notre histoire*». De plus, l'histoire, «*bien comprise*» et «*assez raisonnée*», doit développer l'intelligence de l'élève et ce que les auteurs nomment «*philosophie de l'histoire*» (p. 38).

Les auteurs terminent avec ces mots : «*En résumé, l'enseignement de l'histoire doit devenir une véritable éducation nationale. Il ne faut pas craindre de montrer le Canadien français comme le fils de la civilisation française et chrétienne.*» (p. 38)

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Valeurs chrétiennes.

Représentation de la société proposée

L'ordre établi.

Représentation de l'homme éduqué

Non spécifié.

Représentation de l'enfance

Non spécifié.

Représentation du rôle du professeur

Non spécifié.

Représentation de l'apprentissage

Un processus devant mener à la maturité intellectuelle et morale et devant faire de l'individu concerné un défenseur de l'ordre social et moral.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

À propos des changements annoncés dans la présentation du programme de 1938 concernant l'histoire, il s'agit surtout de changements au niveau du contenu à voir et non de l'approche pédagogique. Ainsi, dans le but d'*«alléger et simplifier considérablement l'enseignement de l'Histoire sainte à l'élémentaire»*, le programme de 1938 diminue la quantité de matière à voir en 5e et 6e années (cf. p. 4).

En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire du Canada, la grande nouveauté est l'introduction de l'histoire locale dans les prescriptions du programme. Une recommandation à cet effet stipule que *«La 4e s'attache presque exclusivement à l'histoire de la localité ou de la région qu'habitent les élèves.»* (p. 5).

Emploi du temps : 1938 * = 3:00 hrs/sem. (de la 1re à la 4e année)
2:00 hrs/sem. (en 5e et 6e années)
2:30 hrs/sem. (en 7e et 8e années)

*Nombre d'heures de classe consacrées à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. La division entre les deux disciplines se fait normalement moitié-moitié. Ne comprend pas les heures consacrées à l'enseignement religieux où sont comprises les heures prévues pour l'étude de l'Histoire sainte.

4- BIBLIOGRAPHIE

Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Québec, 1938.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE DU CANADA
1948 (écoles primaires élémentaires) *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Buts généraux (tels que formulés dans la présentation de la discipline) :

«L'histoire du Canada fait connaître les principaux événements qui ont marqué l'évolution de notre peuple ; c'est l'histoire de notre patrie et de ceux qui l'ont faite ce qu'elle est aujourd'hui.

L'enseignement de cette matière doit faire ressortir les traits distinctifs qui donnent à notre histoire son relief particulier, son caractère propre : le but apostolique en même temps que national poursuivi par les découvreurs, les fondateurs, les organisateurs de notre pays ; la pureté de nos origines canadiennes-françaises ; le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres ; la lutte constante contre des difficultés de toutes sortes ; la protection visible de la Providence sur la survivance de notre nationalité.

Cet enseignement doit être éducatif ; il doit dégager de ces événements des leçons propres à développer dans l'âme de nos enfants un véritable patriotisme ; la fierté de leur origines catholiques et françaises ; l'attachement aux nobles traditions que leur ont léguées leurs ancêtres ; le respect, l'admiration et la reconnaissance à l'égard de tous ceux qui ont travaillé à faire grande leur patrie ; l'amour de plus en plus profond pour le pays qu'ils habitent et pour tout ce qui fait sa richesse, sa beauté, sa puissance et sa grandeur ; le désir de servir

---

* Tel que paru dans : Programme d'études des écoles élémentaires : 1959. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1959.

leur pays par le développement aussi complet que possible de toutes leurs aptitudes, par la pratique de toutes le vertus et l'accomplissement de tous les devoirs qui incombent au bon citoyen ; l'esprit de coopération chrétienne à l'égard des autre peuples du monde, auxquels nous sommes unis non seulement par des liens naturels humains, mais encore par les mêmes destinées surnaturelles : la participation au Corps mystique du Christ.» (p. 481).

Une fois ces objectifs généraux (et terminaux) énoncés, le programme destiné à chaque niveau d'enseignement est accompagné d'objectifs spécifiques pour ce niveau. Par exemple, le programme de la première année, intitulé «CHEZ LES INDIENS, LES MISSIONNAIRES SONT VENUS», présente aux maîtres les objectifs suivants :

«*Initier à l'observation du milieu historique. / Faire connaissance avec la vie primitive des Indiens. / Faire connaître et admirer le dévouement des missionnaires. / Éveiller l'intérêt pour l'histoire de la patrie. / Développer le sentiment religieux ; inspirer des dispositions de sympathie chrétienne à l'égard des autres, de compassion pour ceux qui souffrent, d'admiration pour ceux qui font du bien aux autres.*» (p. 482-483).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Comité catholique du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Sous la forme d'objectifs terminaux, une fois pour l'ensemble du programme, et une autre fois pour chacun des niveaux du cours élémentaire.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif et affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur la société et sur le développement moral et religieux des élèves.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

La structure de ce programme est thématique. Si, à l'intérieur de chaque thème, l'ordre chronologique est respecté, les thèmes suggérés se suffisent à eux mêmes et représentent chacun le contenu d'une année scolaire (Toutefois, il ne s'agit pas de revoir chaque année le même contenu de façon plus détaillée comme avec la méthode concentrique autrefois à l'honneur). Voici la liste des thèmes au programme de la 1re à la 7e année :

1re année : CHEZ LES INDIENS, LES MISSIONNAIRES SONT VENUS.

2e année : LES FRANÇAIS S'ÉTABLISSENT AU PAYS DES INDIENS.

3e année : ILS ONT FAIT NOTRE PAYS.

4e et 5e années : DÉCOUVREURS ET PIONNIERS. *

6e et 7e années : L'ÉPOPÉE CANADIENNE. *

* De la 4e à la 7e année, l'histoire du Canada est enseignée en alternance avec la géographie, c'est-à-dire, que chaque groupe recevra un enseignement historique une année et un cours de géographie l'année suivante. On peut donc considérer le programme de 4e et 5e années comme étant celui de la 4e ou de la 5e année dépendamment de la promotion visée. Il en est de même pour le programme de 6e et 7e années (Cette décision fut prise par le Comité catholique en février 1957. Il s'agit du même programme qui est ramené sur

un an au lieu de deux. Cette mesure sera appliquée à partir de l'année scolaire 1958-59).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Ne s'applique pas.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

Les stratégies d'enseignement recommandées évoluent selon le niveau auquel elles sont destinées. Pour la 1re année, on signale aux maîtres que «*ce qui importe, ce n'est pas tant d'enseigner l'histoire proprement dite, que de puiser dans l'histoire des éléments éducatifs que l'on adapte à l'enfant*» (p. 483). Ainsi, les auteurs invitent les maîtres à procéder de la façon suivante : «*Dans un langage très simple, le maître raconte une belle histoire nourrie de détails propres à frapper l'imagination, à toucher les coeurs. On ouvre les coeurs au sentiment de la générosité par la représentation de l'héroïsme des missionnaires.*» (p. 483).

Pour la 2e année, les mêmes recommandations sont maintenues. On y ajoute toutefois le passage suivant : «*On utilise le folklore canadien : chansons, récits et légendes ; souvenirs de famille, objets anciens, gravures, croquis, pour évoquer la vie et les coutumes d'autrefois.*» (p. 485)

Pour la 3e année, le maître ne doit pas chercher à donner un enseignement de l'histoire complet et systématique mais se limiter à quelques personnages importants, *«représentés dans une action mémorable, à la portée de l'enfant»* (p. 488). Tout en respectant l'ordre chronologique, *«on se limitera donc à ce qui s'exprime en actions, à ce qui se raconte en histoires. On ne cherche pas à tout dire, à épuiser le sujet. On concentre les faits sur une action capitale et on la représente dans ses développements, dans ses détails.»* (p. 488). Plus loin, les auteurs recommandent qu'on *«utilise les procédés concrets propres à cet âge : illustrations, croquis, personnages en action, dramatisation»* (p. 488).

À partir des 4e et 5e années, les recommandations pédagogiques se dirigent, très lentement certes, vers une leçon d'histoire dont la compréhension n'est pas exclue. Ainsi, les auteurs présentent la leçon d'histoire de la façon suivante : *«Tantôt c'est un grand tableau vivant où les personnages évoluent dans leur milieu naturel historique. [...] Tantôt c'est un récit dramatique simplifié mais dont les épisodes sont nourris de détails captivants. On suit l'enchaînement des actions, la répercussion des événements les uns sur les autres ; on remarque les résultats des faits dans leur milieu ; on rétablit la liaison avec d'autres événements de même ordre.»* (p. 490-491). C'est à ce niveau que, pour la première fois, il est question de faire faire aux élèves des *«lectures supplémentaires, recherches individuelles, entreprises par équipes»* (p. 491).

Vient ensuite le programme des 6e et 7e années dont l'intention semble être de revoir et approfondir ce qui a été vu pendant les années précédentes. Les recommandations vont donc dans ce sens : *«Utilisant la matière vue les années précédentes, on rattachera les connaissances entre elles, on reconstituera les détails qui illustrent un même sujet, on présentera d'une façon saisissante et animée les faits les plus saillants de la vie de notre peuple, les personnages qui ont eu le plus d'influence sur notre histoire.[...]*

On fournira autant que possible les sources de renseignement supplémentaires au manuel. On favorisera les lectures libres ; on consacrera à l'histoire certaines heures de lectures silencieuses.

On recourra à des procédés actifs et créateurs. Tenant compte des différences individuelles, on laissera une certaines liberté dans les lectures, les activités ou les entreprises. On encouragera les entreprises libres par groupes, confiant par exemple à diverses équipes le soin de recueillir la documentation sur tel ou tel sujet à l'étude, avec l'ambition de communiquer à leurs camarades les résultats de leurs recherches.» (p. 495-496).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Manuel d'histoire, folklore canadien, chansons, récits et légendes, souvenirs de famille, objets anciens, gravures, croquis, monuments et édifices anciens, expositions et musées, sites historiques.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

L'organisation de l'histoire est ici thématique, c'est-à-dire que l'ordre chronologique, même s'il est respecté à l'intérieur des thèmes abordés, est subordonné aux besoins pédagogiques liés à ce thème. On peut naturellement voir une progression allant du simple au complexe dans les thèmes choisis pour chaque niveau.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Laissons les auteurs parler : «*L'histoire enseignée aux enfants d'une manière méthodique, raisonnée, vivante offre une matière d'une richesse incomparable pour exciter l'intérêt, soutenir l'attention, exercer la mémoire, fortifier l'imagination, affermir le jugement.*

Par les nombreux exemples qu'elle présente de la conduite des hommes dans les différentes circonstances où la vie les a placés, elle contribue largement à la connaissance de l'âme humaine, à la formation du coeur et de la volonté, à l'éducation de la conscience.

L'étude de l'histoire nationale fournit aux enfants l'occasion de s'initier au fonctionnement des diverses institutions publiques, économiques, religieuses, éducationnelles qui ont régi la vie de la nation. Elle leur fait comprendre les lourdes responsabilités de ceux qui président aux destinées d'une nation, le devoir qu'ils ont de gouverner avec équité, sagesse et prévoyance, et toujours pour le bien général ; l'obligation pour les sujets d'obéir aux lois, de servir les intérêts de la nation. Elle leur apprend qu'un lien de solidarité unit tous les membres de la grande famille nationale, et qu'ils doivent vivre dans la paix et l'harmonie basées sur le respect des droits de chacun et de la justice pour tous.» (p. 482).

À la suite de ce texte, les auteurs rappellent que l'histoire doit révéler aux enfants l'action de la Providence sur les événements humains et le besoin de faire de cet enseignement une «*véritable leçon d'éducation nationale*» (p. 482).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

La foi et la patrie.

Représentation de la société proposée

L'ordre établi, mais avec une insistance sur la solidarité chrétienne.

Représentation de l'homme éduqué

Non spécifié.

Représentation de l'enfance

Non spécifié dans le programme. Toutefois, on peut se référer au rapport intitulé L'objet de l'école primaire à ses divers degrés, fait à l'intention du Comité permanent des éducateurs de Québec en 1942, et présidé par Georges-Henri Lévesque, o.p. Dans ce rapport, l'évolution de l'enfant est présentée comme suit : Ici, les fonctions psychologiques de l'enfant suivent l'évolution de sa maturation physiologique. «*Ainsi la durée éducative se divise-t-elle en quatre périodes :*

1re période : Celle de la première enfance : de 0 à 6 ou 7 ans. C'est l'âge des intérêts spontanés. [...] L'âge des simples appréhensions.

2e période : Celle de la deuxième enfance : de 6 ou 7 ans à 12 ou 13 ans. C'est l'âge de l'extériorisation, des intérêts concrets immédiats, des intérêts spécialisés mais toujours concrets. [...] C'est l'âge des pourquoi...

3e période : Celle de l'adolescence : De 12 ou 13 ans à 15 ou 16 ans [...] C'est l'âge où l'enfant découvre son moi, sa personnalité. [...] C'est l'âge où s'élabore l'idéal. C'est l'âge de l'introspection.

4e période : Celle de la jeunesse : De 15 ou 16 ans à 18 ou 19 ans. C'est l'âge des réalisations. Tout ce que le moi a construit s'élance vers l'avenir. [...] C'est l'âge de la préparation immédiate aux responsabilités.»

Représentation du rôle du professeur

Non spécifié.

Représentation de l'apprentissage

Une longue période d'exploration et d'actualisation des potentialités de l'enfant. Celui-ci doit être guidé pendant cette période, spécialement dans son développement moral.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Quelques petites notes : Les programmes de 1re et 2e années présentent de fréquentes comparaisons entre la façon de vivre des gens autrefois et celle de l'époque où se donnait le programme en question afin de susciter la curiosité des enfants.

Les programmes de 4e et 5e années et de 6e et 7e années se donnent à tous les deux ans car ils doivent alterner avec l'enseignement de la géographie. Chacun de ces couples ne représente donc qu'une seule année scolaire. (À partir de 1958, selon une décision du Comité catholique de février 1957. Cette mesure ne change pas les programmes antérieurs, ils ne font qu'être ramenés sur un an au lieu de deux).

Emploi du temps : 30 minutes par semaine de la 1re à la 3e année ; une heure par semaine de la 4e à la 7e année. Ajoutons que ces périodes n'incluent

pas le temps consacré à l'Histoire sainte qui est compris à l'intérieur des 4 heures hebdomadaires dévolues à l'enseignement de la religion.

4- BIBLIOGRAPHIE

Programme d'études des écoles élémentaires : 1959. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Québec, 1959. *

* Pour cause de disponibilité, l'édition de 1959 a été utilisée ici au lieu de celle de 1948. Ces deux éditions présentent toutefois le même programme, sauf ajustements mineurs. En fait foi l'extrait suivant : «Comme on pourra le constater, les principes directeurs restent les mêmes ainsi d'ailleurs que les objectifs et les directives méthodologiques de chacune des matières.» (p. 3).

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE SAINTE
1948 (écoles primaires élémentaires) *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

«L'Histoire sainte nous raconte les relations de Dieu avec les hommes depuis la création du monde jusqu'à l'établissement de l'Église. Elle introduit les vérités dogmatiques et les préceptes qui en découlent, elle les situe dans l'histoire du monde. Voilà qui nous trace la voie à suivre dans l'enseignement de l'Histoire sainte.» (p. 187)

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Comité catholique du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Comme introduction aux directives pédagogiques concernant l'enseignement de l'Histoire sainte. Ainsi formulés, ils se présentent comme la raison d'être de l'étude de l'Histoire sainte. Il n'y a pas de formulation d'objectifs propres à l'Histoire sainte. Elle se présente comme une discipline connexe et intégrée à l'enseignement religieux.

---

* Tel que paru dans : Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1948. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1948.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif et affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur la société et sur l'individu en tant que fidèle et croyant.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

«L'ordre le plus naturel et qui se présente spontanément à l'esprit, c'est l'ordre chronologique. C'est cet ordre que le maître suivra en 6e et 7e années dans l'enseignement de cette matière [...] ; il suffit que ces événements se suivent dans leur ordre chronologique [...].

Il importe bien davantage que les événements soient reliés entre eux par une pensée dominante qui contribue à la formation de la personnalité humaine et chrétienne de l'enfant. (cette pensée est) : Il y a un Dieu ; nous sommes ses enfants bien-aimés qu'il appelle au bonheur du ciel.» (p. 187-188)

On peut constater que la structure chronologique doit ici être respectée mais qu'elle est tributaire, au besoin, de l'objectif premier de cet enseignement qui est la formation chrétienne.

En ce qui a trait à l'Histoire sainte en 3e, 4e et 5e années, sa structure répond aux besoins de l'enseignement du catéchisme, c'est-à-dire que l'ordre chronologique doit alors céder la place aux thèmes abordés pendant les cours de religion (cf. p. 185).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Ne s'applique pas.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

Pour cet item, voici quelques extraits de la section intitulée Méthodologie : «*Puisque l'Histoire sainte c'est le drame de l'amour de Dieu pour l'homme et la réponse de l'homme libre, le mieux c'est de la présenter à l'enfant sous forme de problèmes dramatiques.*» (p.189). Plus loin, on ajoute : «*[...] le maître se reportera du manuel d'Histoire sainte à l'Écriture sainte ; il en lira les passages les plus saillants suivant les références qui lui sont fournies au programme. Se souvenant que la sainte Écriture doit être interprétée par la sainte Église, gardienne infaillible du dépôt de la Révélation, le maître, au besoin, reviendra à l'exposé dogmatique du petit catéchisme qui contient ce qu'on doit croire et faire pour être heureux avec le bon Dieu.*» (p. 190).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Manuel de catéchisme, Ancien et Nouveau Testament.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Obligatoire.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Il est, avant tout, subordonné à l'enseignement du catéchisme et doit donc suivre les thèmes qui y sont abordés. On peut aussi voir dans ce programme une organisation de la matière de type concentrique car plusieurs des thèmes qui seront abordés en 6e et 7e années ont déjà été vus au cours des trois années précédentes. Il s'agit donc d'une approche voulant aller du simple au complexe.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Encore une fois quelques extraits valent mille mots : «*Le maître ne doit pas oublier que l'Histoire sainte est au service du dogme et que celui-ci doit à son tour servir à la formation de la personnalité chrétienne de l'enfant ; le dogme est le fondement de la morale : il ne faut jamais les séparer dans l'éducation.*» (p. 190). Par la suite, à propos de l'utilisation conjointe du catéchisme et des Écritures, les auteurs écrivent : «*C'est ce travail de compénétration de l'Histoire sainte et du catéchisme, qui empêche l'Histoire sainte de devenir une matière*

à part et qui le fait contribuer, comme elle le doit, à la formation morale et religieuse de l'enfant.» (p. 190)

Pour terminer, les auteurs concluent ainsi : «*Ainsi se réalisent les volontés exprimées dans les Directives pédagogiques : "Aucune des sections (du programme) ne doit être enseignée isolément et pour elle-même. Les faits d'Histoire sainte, les citations de la sainte Écriture, viennent expliquer, renforcer les vérités exprimées dans le catéchisme". "Toutes ces sections doivent se compénétrer pour contribuer, chacune selon sa valeur éducative et instructive, à la fin de l'enseignement religieux : la formation de l'homme de caractère accompli, du véritable et parfait chrétien."*» (p. 190).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Valeurs chrétiennes.

Représentation de la société proposée

Non spécifié.

Représentation de l'homme éduqué

«Le véritable et parfait chrétien».

Représentation de l'enfance

L'enfant n'est pas un adulte en miniature mais un être dont les facultés apparaissent et se développent selon un ordre déterminé (et révélé par la psychologie moderne). Ce développement répond à certaines conditions, dont le milieu scolaire et familial sont les plus importantes.

Représentation du rôle du professeur

Non spécifié.

Représentation de l'apprentissage

L'éveil et la consolidation des facultés innées chez l'enfant, avec un fort accent sur le développement de sa personnalité morale.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

L'enseignement de l'histoire (sainte) ne débute qu'à la 3e année. Il est alors, et ce, jusqu'à la 5e année, rattaché officiellement à l'enseignement du catéchisme. Les élèves ne recevront un enseignement formel de l'Histoire sainte qu'en 6e et 7e années. Le programme prévoit alors que ceux-ci étudieront les principaux faits de l'Ancien Testament en 6e année et ceux du Nouveau Testament en 7e année.

4- BIBLIOGRAPHIE

Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1948. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Québec, 1948.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1956 (écoles secondaires) *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

«Faire connaître les faits marquants de l'histoire [...]; développer l'intelligence [...]; faire aimer notre histoire [...]; (donner) une saine formation patriotique [...]; montrer (les qualités qui) ont contribué à la survivance de notre peuple [...]; faire remarquer la marche progressive du Canada vers l'indépendance [...]; faire apprécier le rôle des valeurs matérielles, humaines et spirituelles dans les progrès de notre peuple.» (p. 110), (pour l'histoire du Canada).

«Ouvrir des horizons [...]; indiquer le rôle prépondérant de l'Église dans l'édification de notre civilisation [...]; établir une base à la compréhension de notre monde contemporain [...]; développer la rectitude de la pensée et le sens critique [...]; contribuer à la formation morale en développant le sens social, le sens de la solidarité humaine, l'amour de l'Église.» (p. 116-117), (pour l'histoire générale).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Comité catholique du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

---

* Tel que paru dans : Programme d'études des écoles secondaires : 1956, classes de 8e et de 9e années. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1956.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Sous la forme d'objectifs terminaux.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif et affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur la société et l'Église.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Pour l'histoire du Canada, la structure suggérée est chronologique. On peut toutefois lire dans la section «directives pédagogiques» accompagnant le programme d'histoire générale les recommandations suivantes : «*L'enseignement de l'histoire doit être concret, simple, vivant et éviter autant que possible les démonstrations trop abstraites.*

L'enseignement de l'histoire doit être intuitif, procéder du connu à l'inconnu, partir des notions déjà acquises en Histoire sainte, de l'Église ou du Canada, procéder par voie de comparaison avec les conditions présentes.» (p. 117).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Ne s'applique pas.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

Plusieurs stratégies sont suggérées. Voici quelques extraits des «directives pédagogiques» à ce sujet :

«Utilisant la matière vue les années précédentes, on rattachera les connaissances entre elles. On s'appliquera à présenter l'aspect humain de toutes ces questions ; on donnera des vues d'ensemble sur la situation du pays, on fera voir les circonstances qui ont entouré les événements importants, les faits et les personnages qui ont exercé une influence sur la vie du pays et son développement.

Les moyens concrets, illustrations, croquis, cartes ; les rapprochements entre l'histoire et la géographie seront encore largement employés pour faire voir les situations, pour mieux rendre l'aspect réel des événements, pour faire revivre le passé.

Tout le long de l'année, on s'appliquera à relier le passé au présent [...]. On exploitera particulièrement les sources historiques de la localité : monographies, récits des anciens, expositions d'objets...(etc).

On fournira autant que possible des sources de renseignements supplémentaires au manuel. On favorisera les lectures libres ; on consacrera à l'histoire certaines heures de lecture silencieuse.

On recourra à des procédés actifs et créateurs. Tenant compte des différences individuelles, on laissera une certaine liberté dans les recherches, les méthodes de travail, les lectures, les activités ou les entreprises. On encouragera les entreprises libres par groupes, confiant par exemple à diverses équipes le soin de communiquer à leurs camarades les résultats de leurs recherches.» (p. 110-111).

À la page 117 du même programme, on ajoute, à propos du cours d'histoire générale :

«L'enseignement de l'histoire doit faire appel aux méthodes actives. L'élève doit être encouragé continuellement à réfléchir, à formuler ses opinions, à tirer ses conclusions, en exécutant les exercices proposés par le manuel et en assimilant les points signalés pour l'étude.»

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Manuels, cartes géographiques, illustrations, gravures, reproductions de manuscrits, projections fixes ou animées, journaux et revues, matériel à caractère historique disponible localement.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Dans le cas des contenus, l'ordre chronologique est respecté dans le cadre des cours d'histoire du Canada et d'histoire générale. On recommande aussi aux professeurs de structurer leur enseignement selon les directives suivantes : «*L'enseignement de l'histoire doit être concret, simple, vivant et éviter autant que possible les démonstrations trop abstraites. L'enseignement de l'histoire doit être intuitif, procéder du connu à l'inconnu, partir des notions déjà acquises en Histoire sainte, de l'Église ou du Canada, procéder par voie de comparaison avec les conditions précédentes.*» (p. 117).

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Dans la présentation du programme, on écrit à propos de l'histoire : «*L'histoire bien enseignée sera éveilleuse d'esprit. Il importe aussi que l'homme de laboratoire ne soit ni désincarné ni désocialisé, qu'il garde des intérêts au reste du monde, des fenêtres ouvertes sur l'extérieur. Chez le savant donc, l'histoire de son pays, sa politique, les idées sociales qui s'y discutent, surtout la pensée religieuse de son époque trouveront une résonance facile, éveilleront un intérêt constant.*» (p. 7). Dans les lignes qui suivent, les auteurs ajoutent que, pour arriver à cet objectif de «*culture humaine* », les deux premières années du cours secondaire seront «*autant que possible des années de formation générale.*» (p. 7).

Toutefois, l'intention des auteurs du programme se fait plus explicite et plus spécifique à l'intérieur des directives méthodologiques propres à chaque discipline. Il en est ainsi à propos de l'histoire du Canada : «*Ce qui importe ici plus que l'érudition, c'est de comprendre notre histoire et de mettre à profit ses leçons.[...] Chaque fois que le sujet s'y prête, on fait ressortir les beaux traits de caractère, les actes inspirés par de grandes idées ; ce sont autant de leçons vivantes, de morales en action qui suggèrent des applications analogues dans la vie des enfants, quelque noble idéal vers lequel ils orienteront leur avenir. [...] On amènera enfin l'élève à comprendre qu'il a désormais des devoirs, des responsabilités à l'égard de sa famille, de son école, de sa paroisse, de sa ville et plus tard, à l'égard de sa province et du Canada. [...]*

Nos leçons d'histoire s'emploieront donc à illustrer le miracle de survivance et de rayonnement de notre peuple, en même temps qu'à cultiver un patriotisme sain, fort, sympatique, conquérant, qui se manifestera avant tout par le souci de donner sa pleine mesure de travail, d'effort, de dignité de vie, de foi vécue.» (p. 111-112).

En ce qui concerne l'histoire générale, la justification peut être trouvée à travers les objectifs dévolus à cette discipline, comme on peut le voir à travers les extraits suivants : il y est question d' «*ouvrir des horizons* », d' «*indiquer le rôle prépondérant de l'Église* » dans notre civilisation, de «*développer le rectitude de la pensée et le sens critique* », de «*contribuer à la formation morale...*» (p. 116-117).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Valeurs chrétiennes et patriotisme.

Représentation de la société proposée

Survivance de la nation.

Représentation de l'homme éduqué

Individu ayant acquis, en plus de «*solides connaissances de bases [...] un intérêt réfléchi aux formes diverses et supérieures de l'activité humaine, dans l'enracinement de sains principes de vie, la formation du jugement, l'acquisition d'habitudes de travail personnel, l'utilisation constructive des loisirs [...] (en quelques mots) des hommes et des chrétiens de qualité vraiment supérieure.*» (p. 5).

Représentation de l'enfance

Non spécifié.

Représentation du rôle du professeur

«*Exemplaire vivant, c'est sur le maître que se façonnera l'idéal des élèves.*» (p. 34)
(Il est) «*une lumière : Le maître doit savoir beaucoup. Il doit posséder des connaissances solides et étendues et, surtout, avoir les moyens les plus efficaces de les communiquer, d'en montrer les relations intimes. L'étude continue lui est un devoir.*» (p. 32)

Représentation de l'apprentissage

Pour le niveau secondaire, il s'agit, en gros, de l'acquisition d'une solide culture générale et de saines habitudes de vie.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Trois ajouts à ce qui a été vu précédemment. Le temps de classe consacré à l'étude de l'histoire pendant les deux premières années du cours secondaire (8^{e} et 9^{e} années) est minime. Il s'agit d'une période hebdomadaire de 50 minutes. Pour fins de comparaison, notons que 7 périodes sont

consacrées à l'enseignement du français, 4 aux mathématiques, 4 aux arts, et 3 à la religion (p. 38).

De même, on peut constater une évolution des procédés pédagogiques entre le cours primaire et le cours secondaire qui est présentée ainsi : «*Les procédés inductifs ont été mis en honneur au cours élémentaire. Il y a maintenant de l'acquis sur lequel bâtir. Le temps est trop précieux pour l'employer à redécouvrir tout ce que les autres ont trouvé avant nous. Les procédés inductifs passent dès lors au second rang, laissant le rang primordial à la déduction.*» (p. 33).

Finalement, en 1958, les programmes d'histoire sont étendus aux 10^{e} et 11^{e} années. Les directives pédagogiques restent toutefois inchangées pour ces deux nouveaux programmes d'histoire. En ce qui a trait au contenu, on voit, en 10^{e} année, un programme intitulé : «*Le monde moderne, les Amériques, le Canada*». On y présente, en gros, la colonisation européenne, les Révolutions, les XIX^{e} et XX^{e} siècles. Le programme de la 11^{e} année s'intitule quant à lui, «*La civilisation française et catholique au Canada*». Il s'agit ici d'une reprise thématique de l'histoire canadienne centrée autour de l'aspect culturel. Ce programme est subdivisé ainsi :

1- Le legs de la France.
2- La culture française et catholique à la croisée des chemins.
3- L'apport anglo-saxon.

4- BIBLIOGRAPHIE

Programme d'études des écoles secondaires : 1956, classes de 8e et de 9e années. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Québec, 1956.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1967 (écoles élémentaires) *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Ils sont présentés comme suit :

Des objectifs fondamentaux concernant l'acquisition des notions de base que sont, 1) le développement du sens spatial et du sens temporel, et, 2) le développement du sens du relationnel.

Un objectif méthodologique : développer le sens de l'observation.

Des objectifs corollaires : Le développement d'attitudes de comportement (non spécifiées) ; la participation de l'enfant à ses apprentissages ; et la participation du maître (c'est-à-dire un maître actif dans sa classe) (Ministère de l'Éducation (MEQ), 1973-B, p. 7).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Éducation du Québec.

Formulation des objectifs de cette matière
(Degré de précision)

Sous la forme d'objectifs généraux et terminaux.

---

* Tel que paru dans les programmes officiels du ministère de l'Éducation du Québec.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif et affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Le développement de la personne.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Comme on n'enseigne pas l'histoire en tant que discipline, il est tout à fait aisé de supprimer toute référence à l'ordre chronologique. La structure employée est totalement orientée vers le milieu de l'enfant. On part donc de ce milieu pour se l'approprier puis l'élargir progressivement. Il s'agit donc d'une structure allant du connu à l'inconnu ; du plus près au plus éloigné ; du simple au complexe.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

On prête beaucoup de valeur et d'importance aux activités de recherche et de communication dans le cadre des sciences humaines.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Obligatoire.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

La méthodologie recommandée pour les sciences humaines a pour base l'intention de se servir du «milieu» comme objet d'étude. À ce propos, on écrit : «*C'est la vie elle-même qui servira d'objet d'étude dans l'enseignement des sciences humaines de l'élémentaire. En ce sens, l'orientation nouvelle fait ressortir les principaux aspects géographiques, historiques, économiques et sociologiques de la vie.*» (MEQ, 1973-B, p. 6).

L'instrument de cette étude se révèle être l'observation du milieu par l'enfant lui-même. Les auteurs nous font ensuite part de la façon prescrite pour aborder cette étude : «*Les activités d'apprentissage en sciences humaines se concentrent sur les relations entre les membres d'une communauté d'hommes et les éléments physiques, économiques, sociaux, politiques et culturels qui l'affectent, d'où se dégagent deux pôles importants : l'homme et le milieu.*» (MEQ, 1973-B, p. 6).

L'instrument privilégié de ces apprentissages se révèle être l'enquête sur un sujet donné. À cette fin, les auteurs nous proposent un modèle pour les activités d'enquête qui est présenté avec les trois étapes suivantes : (à ce sujet, voir : MEQ, 1973-B, p. 8-9).

1°- La recherche, où l'enfant observe, se questionne, puis se documente.

2°- La critique, où l'enfant classifie, discute et compare sur le sujet.

3°- La synthèse, où l'enfant élabore son travail puis communique ses résultats à ses camarades.

Enfin, en ce qui concerne les bribes d'histoire qui seront vues par les élèves à travers ce programme, on peut lire les recommandations suivantes :

«Par l'observation de documents anciens (vieilles gravures, photographies, illustrations de livres) on pourra sensibiliser et éveiller l'enfant à la connaissance de l'évolution de certains phénomènes historiques. L'enfant s'initiera aux notions de durée, de changement et de temps dans le sens le plus large. Cependant, il est important de considérer que l'histoire s'attaque au passé, mais que seul, le passé, n'est pas toute l'histoire. Le temps doit être vu dans son passé et dans son futur autant que dans son passé. Si l'enfant doit être amené à découvrir le passé, il peut être tout aussi formateur de lui faire imaginer le futur.» (MEQ, 1975, p. 10).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Deux types d'évaluation sont conseillés pour ces apprentissages. On propose d'abord d'amener l'enfant à s'autoévaluer, seul ou avec un camarade de classe. Cette partie de l'évaluation devrait porter sur les points suivants :

- Sa participation au travail d'équipe ;
- La qualité de son travail, au chapitre de la valeur de l'information, de son traitement (classement, etc.), et de la communication des résultats à ses confrères.

L'évaluation officielle revient au maître. Toutefois, celle-çi ne doit pas s'en tenir à l'évaluation formelle traditionnelle. On propose plutôt au maître les 4 types d'évaluation suivants :

- l'évaluation des objectifs fixés au début de la recherche ;
- l'évaluation du progrès individuel ;
- l'évaluation des activités d'apprentissage (habiletés) ;
- l'évaluation du travail des maîtres et des programmes.(Référence : MEQ, 1973-B, p. 34).

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

«[...] il importe au plus haut point que les enfants fabriquent eux-mêmes leurs propres cahiers cumulatifs et personnels, avec leurs propres dessins, les papiers et cartons colorés, les coupures de journaux et de revues, etc. Si l'utilisation de cartes routières et historiques, de globe terrestre, d'atlas, de planisphère et de diapositives est indispensable, les classes-promenades ne le sont pas moins car elles affinent le sens d'observation de l'enfant.» (MEQ, 1971, p. 6).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Obligatoire.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Les sciences humaines sont proposées ici en tant qu'activités d'éveil. Leur structure doit donc répondre à cette orientation. Les recommandations du ministère de l'Éducation veulent qu'elles soient *«disposées dans un ordre tel qu'elles devraient favoriser le développement du sens spatial et temporel de tout enfant de l'élémentaire»* (MEQ, 1971, p. 6). On propose aux maîtres de faire de ces deux notions le fil conducteur des apprentissages en sciences humaines. Plus loin, on ajoute qu'il *«s'agit bien d'acquisition et de développement du sens spatio-temporel, non de l'étude de la géographie et de l'histoire comme sciences»* (MEQ, 1971, p. 6).

La structure de cet enseignement est aussi gratifié d'un autre pôle de structuration : le sens du relationnel. On souhaite ici que l'enfant développe cette notion sans que cela se fasse de façon explicite. Pour y arriver, le maître devra «*insister autant sur les relations que sur les objets d'étude eux-mêmes. C'est aux enseignants qu'il revient d'exploiter les relations innombrables contenues dans les activités d'éveil.*» (MEQ, 1971, p. 7).

Justification des éléments prescrits dans cette matière

La justification des apprentissages auxquels sont conviés les enfants sous la rubrique «sciences humaines» est révélée dans un court texte intitulé «Sens de l'orientation nouvelle des sciences humaines» que l'on peut retrouver à la page 11 du document QU'EST-CE QUE LES SCIENCES HUMAINES ? (MEQ, 1973). Les extraits qui suivent présentent l'essentiel de ces justifications.

«*Jadis, on enseignait séparément des matières, en l'occurrence l'histoire et la géographie. Aujourd'hui, on étudie des réalités qui sont à la portée de l'enfant, mais on les étudie selon des méthodes qui sont celles des sciences humaines : l'observation, la comparaison, la recherche. Autrefois, on compartimentait la réalité selon les matières ; aujourd'hui on étudie les réalités d'une façon globale, en analysant le plus d'aspects possibles reliés à ces réalités.*

Cette orientation nouvelle comporte plusieurs avantages. D'abord, elle permet de partir de l'enfant lui-même, de son milieu, de ses intérêts pour l'ouvrir progressivement à la découverte du monde. Ensuite, elle met l'accent, non plus seulement sur les connaissances apprises par coeur, mais sur une attitude intellectuelle, qui rend l'enfant curieux de s'informer sur ce qui l'entoure et sur une façon méthodique de satisfaire cette curiosité. Enfin, l'orientation nouvelle des sciences humaines à l'Élémentaire permet de développer d'une manière progressive les notions de temps et d'espace, ainsi que d'initier petit à petit l'enfant à la complexité de la vie humaine. En effet, le programme insiste surtout sur les relations entre les phénomènes humains.»

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

L'autonomie de l'enfant.

Représentation de la société proposée

Non spécifié.

Représentation de l'homme éduqué

Non spécifié.

Représentation de l'enfance

Non spécifié.

Représentation du rôle du professeur

Il est un guide pour les enfants, un animateur qui programme la pratique d'habiletés particulières pour les enfants.

Représentation de l'apprentissage

Non spécifié.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Ce programme se veut définitivement «nouveau» et centré sur l'enfant et non le maître ou la matière au programme. L'histoire y perd la place qu'elle avait auparavant au profit d'un programme de sciences humaines où elle est une parmi tant d'autres. Toutefois, bien que sa place soit réduite, certaines

notions d'histoire sont inscrites au programme. C'est à la présentation de ces notions que sera consacrée cette rubrique. Notons d'abord qu'aucune notion d'histoire n'est prévue pour les classes de maternelle et de 1re et 2e années. Les classes de 3e année auront droit à une section sur «*la région autrefois*», où le maître pourra «*en partant de la "région" actuelle et en étudiant les objets les plus usuels de la vie quotidienne, tels le chauffage, l'électricité, la réfrigération ou autres, évoquer la vie d'autrefois au moyen des souvenirs de famille, des objets anciens, [...]*» (MEQ, 1971, p. 13). Pour les classes de 4e année, la dernière activité au programme porte sur l'histoire de la vallée du Saint-Laurent pendant la période de la Nouvelle-France. Il s'agit d'un aperçu de l'établissement et de la vie des pionniers (avec comparaison avec la vie d'aujourd'hui) de la Nouvelle-France incluant la mention de certains personnages de cette époque (Cartier, Champlain, Maisonneuve, Laviolette). Le contenu en histoire pour les enfants de 5e année se lit comme suit : «*on approfondira l'histoire par une étude des genres de vie en Nouvelle-France et par une analyse sérieuse du cheminement militaire qui a conduit à la défaite de 1760*» (MEQ, 1971, p. 17). Enfin, les enfants de 6e année (11-12 ans) verront les deux thèmes suivants : le commerce des fourrures au Canada, et, le commerce du bois au Canada (les enfants qui feront une 7e année sont exonérés de l'étude de l'histoire) (MEQ, 1971, p. 20).

4- BIBLIOGRAPHIE

Diverses approches dans l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1973-B.

La réalité s'observe... Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1975.

Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire : Programme. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Services des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1971.

Qu'est-ce que les sciences humaines ? Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1973-A.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1967 (secondaire) *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE.

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Les auteurs présentent une série d'objectifs généraux s'appliquant à tous les niveaux d'enseignement de l'histoire au secondaire. Ils sont :

- L'utilisation de la méthode historique par les étudiants ;
- Le développement intellectuel des étudiants ;
- L'acquisition de connaissances par les étudiants ;
- Donner le sens du passé, de la continuité, et de la durée des sociétés humaines aux étudiants ;
- Préparer les étudiants à l'action (sociale) (cf. p. 5-6).

Une fois ces objectifs généraux établis pour l'ensemble de l'enseignement de l'histoire au secondaire, chaque niveau est ensuite pourvu d'objectifs relatifs au contenu à étudier. Par exemple, les programmes d'histoire générale 11 et 21 sont présentés ainsi : «*Ces cours ont pour but de faire découvrir à l'enfant l'évolution de l'homme à partir de ses origines jusqu'au moment où le monde occidental connaîtra une dernière grande expansion et découvrira le nouveau monde.*» (p. 7).

Dans le programme, on trouve une note en bas de page très éclairante quant au rôle de l'histoire au secondaire. Tirée de Réforme pédagogique des enseignements élémentaires et secondaires (Cahiers de Cité libre, novembre

---

* Tel que paru dans : Programme d'études des écoles secondaires, histoire 11, 21, 31, 41, 51. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education du Québec, Direction générale de l'élémentaire et du secondaire, 1967, 15 p.

et décembre 1966, p. 77), cette note nous informe que «*l'histoire-propagande est le reflet des sociétés fermées. Mais l'histoire peut demeurer l'introduction aux sciences humaines : qu'il s'agisse de sociologie, de psychologie, d'anthropologie ou d'économie [...]*» (Bernard Jasmin, cité p. 7).

Deux points peuvent être soulignés ici. D'abord, l'intention de ne plus faire une histoire nationaliste avec l'histoire nationale. Le Québec de la Révolution tranquille se voulait une société ouverte sur le monde. On ne pouvait donc plus se permettre d'utiliser l'histoire dans une perspective bassement patriotique. Il fallait, au contraire, se servir de cette discipline pour former des citoyens éveillés à la chose publique et ouverts sur le monde. À cette fin, un imposant curriculum d'histoire générale de trois ans allait précéder le cours d'histoire nationale. De plus l'histoire semble avoir la faveur des auteurs puisqu'elle servira de base à l'apprentissage des sciences humaines, sciences dont l'utilité n'était pas remise en question à cette époque.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Direction générale de l'Élémentaire et du Secondaire, Ministère de l'Éducation du Québec.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Sous la forme d'objectifs généraux, ayant rapport soit aux habiletés à faire acquérir ou au contenu à enseigner. Ces derniers sont appuyés par des schémas assez détaillés.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur le développement de la personne.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

L'ordre suivi est chronologique, que ce soit à l'intérieur des curriculum pour chaque niveau ou pour l'ordre des apprentissages entre ces différents niveaux.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

L'acquisition de la méthode historique. En gros, il s'agit de faire pratiquer aux élèves une activité de recherche dans le but de poser une hypothèse et d'en faire ensuite la vérification.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Obligatoire.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

L'aquisition de la démarche historique est la stratégie d'enseignement spécifique à l'histoire. Cependant, d'autres considérations pédagogiques sont présentées par les auteurs. Ainsi, les enseignants doivent éviter la mémorisation pure et simple de faits et d'événements. Au contraire, on les invite à faire appel aux capacités de compréhension des élèves. Entre autres, il est recommandé que l'élève soit «*amené à constater l'interaction cumulative des facteurs politique, économique et culturel à travers les âges*» (p. 6). En fait, vu l'ampleur de la matière à voir, on recommande aux enseignants de «*ne présenter qu'une bonne synthèse de l'évolution des civilisations, des progrès de l'homme et de ses connaissances*» (p. 7). Ainsi, événements et personnages ne seront utilisés que s'ils permettent de mettre en évidence cette évolution. Les auteurs suggèrent alors aux enseignants de concentrer leur enseignement sur des «thèmes» qui leur semblent plus accessibles aux étudiants. À cette fin, les thèmes suivants sont proposés : parlementarisme, absolutisme, nationalisme, mercantilisme, libéralisme, socialisme, etc. (cf. p. 8).

Finalement, sans le dire textuellement, il semble qu'on favorise un enseignement magistral agrémenté par l'utilisation de cartes, manuels et moyens audiovisuels lorsque cela est possible. Le grand changement qui a lieu ici est au niveau des contenus abordés pendant les cours beaucoup plus qu'en ce qui a trait à la méthode d'enseignement de l'histoire.

Les considérations qui précèdent s'appliquent aux cours d'histoire de secondaire 1 à 4. Ce n'est qu'avec le cours d'histoire optionnel de secondaire 5 que l'intention de faire acquérir la méthode historique est prescrite à travers les recommandations pédagogiques visant ce programme. Ce n'est qu'à ce niveau que, «*l'enseignement de l'histoire devra se donner, en autant que le sujet s'y prête, suivant l'esprit et les procédés de la méthode dite du travail historique*» (p. 15). Il est alors demandé aux enseignants d'accorder une grande impor-

tance aux travaux pratiques et de pratiquer un rôle de guide des étudiants dans chacune des étapes de ces travaux.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifié.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Cartes géographiques, manuels, moyens audiovisuels, textes, illustrations, gravures, et, en secondaire 5, périodiques et journaux sérieux. (N. B. : plusieurs manuels sont suggérés à titre indicatif.)

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Ordre chronologique.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Dans l'introduction au programme, Bernard Jasmin écrit : «*nous devons nous orienter de plus en plus vers les méthodes : méthode de pensée, méthode d'action, ouverture à la créativité. Notre préoccupation majeure, même si nous savons que toute cette connaissance doit s'orienter vers l'action, c'est de préserver chez l'enfant, dès le départ, son interrogation naturelle*» (p. 5).

Cet extrait peut être utilisé pour justifier l'importance donnée à la méthode historique dans ce programme. Toutefois, l'histoire est ici au centre d'un débat plus vaste visant l'importance respective qui doit être donnée à l'enseignement des sciences de la matière et à celui des sciences sociales, ces dernières étant considérées comme les successeurs des humanités classiques. Voulant freiner le matérialisme qui semblait s'emparer de la société québécoise, les auteurs croient que «*la seule solution est de donner un meilleur enseignement des sciences de l'homme pour éviter qu'au nom des progrès matériels, on sacrifie l'homme*» (p. 5).

Partant de cette intention, les auteurs formulent le rôle de l'histoire dans l'enseignement secondaire : «*Dans ce contexte de renouveau et de réorientation des programmes, l'histoire peut devenir pour les sciences de l'homme ce que sont les mathématiques pour les sciences de la matière. Bien plus, la méthode historique proprement dite est valable pour toute démarche scientifique quelle qu'elle soit.*» (p. 5).

Plus loin, à travers les textes accompagnant l'énoncé des objectifs généraux, d'autres justifications sont apportées pour l'enseignement de l'histoire. Par exemple, en ce qui a trait au développement intellectuel de l'enfant, les auteurs écrivent : «*Par ses exigences de réflexion, de compréhension, de critique, l'histoire ne peut manquer de développer le jugement et l'esprit d'observation : elle doit habituer l'élève à étayer ses affirmations sur des faits concrets, le mettant en garde contre des généralisations trop hâtives. De même que les autres sciences humaines, elle rend plus familier le maniement des idées générales.*» (p. 6).

Par la suite, l'étude des sciences humaines et de l'histoire en particulier est présentée comme le gage d'une action sociale future *«féconde »* parce que plus éclairée ; la connaissance des institutions, des mécanismes de l'économie, etc., préparant le futur citoyen à *«plus de réalisme et à un meilleur rendement»* (p. 7).

En conclusion, les auteurs nous rappellent que l'importance de l'enseignement historique est due à la dualité de l'expérience humaine : être à la fois corps et esprit. C'est à l'esprit que s'adresse l'enseignement de l'histoire.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

La modernité nord-américaine.

Représentation de la société proposée

Une société démocratique et humaniste.

Représentation de l'homme éduqué

Un être autonome de pensée et impliqué dans la vie sociale et politique.

Représentation de l'enfance

Non spécifié.

Représentation du rôle du professeur

Non spécifié.

Représentation de l'apprentissage

Non spécifié.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Ce programme est très intéressant en ce qu'il donne à l'histoire une place centrale dans la formation des étudiants auxquels il s'adresse. L'histoire y devient la pierre angulaire de l'apprentissage des sciences humaines et de la vie «réfléchie» en société. Cependant, l'histoire n'est obligatoire que pendant la 4e année du cours secondaire[1]. Toutefois, ce programme n'apporte que peu d'innovations au niveau pédagogique. Ce sont les contenus qui vont connaître une rupture avec les programmes précédents. À partir de ce moment, on refuse l'histoire apologétique de nos prédécesseurs. On la remplace par une histoire qui se veut à la fois réflexive et porteuse d'ouverture sur le monde : une histoire qui forme la personne et non la nation.

Emploi du temps[2] : Chaque commission scolaire doit décider elle-même de la façon par laquelle elle entend subdiviser son horaire. Il nous faut donc nous pourvoir d'un modèle pour arriver à établir des comparaisons valables entre le temps alloué à l'histoire et les autres matières. Notre hypothèse de travail sera la même que celle employée dans le document de travail d'où nous tirons nos données :

- la semaine scolaire est de cinq jours ;
- la journée scolaire est de 7 périodes ;
- la durée d'une période est de 50 minutes ;
- un «bloc» représente 5 périodes.

On alloue à chaque cours d'histoire offert au secondaire l'équivalent d'un bloc ou 5 périodes de 50 minutes par semaine. Ainsi, l'étudiant qui choisit

---

1 Le cours d'histoie de 4e secondaire, intitulé «Nouvelle-France, Canada, Québec» (H-412), devint obligatoire en 1974 par un vote de l'Assemblée nationale.

2 Les données concernant la répartition du temps entre les matières pour le secondaire sont tirées de : Décloisonnement des cours de l'école secondaire, Document de travail, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1968.

un cours d'histoire y consacrera 1/7 de son temps hebdomadaire (14,3 %). Cette règle s'applique à tous les cours d'histoire du cours secondaire, y compris le cours d'histoire nationale obligatoire de secondaire 4. Toutefois, les cours d'histoire générale 11 et 21 comprennent une «période libre» à l'intérieur du bloc qu'ils occupent. Les élèves inscrits à ce cours ne suivront donc que 4 périodes (200 minutes) d'histoire par semaine.

Pour des fins de comparaison, signalons que des matières comme le français, l'anglais et les mathématiques obtiennent elles aussi un bloc par semaine pour leur enseignement. Celles-ci sont cependant des matières obligatoires. Elles reviendront donc à chaque année du cours secondaire (sauf l'anglais qui n'est plus obligatoire en 5^{e} secondaire).

Ajoutons pour terminer qu'un étudiant qui ne choisirait jamais l'option histoire n'aurait à y consacrer que 2,9 % de ses études secondaires pour recevoir son diplôme d'études secondaires (à cause du cours d'histoire obligatoire en 4^{e} secondaire).

4- BIBLIOGRAPHIE

Programme d'études des écoles secondaires, histoire 11, 21, 31, 41, 51. Gouvernement du Québec, MEQ, Direction générale de l'élémentaire et du secondaire, 1967, 15 p.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1981 (primaire) *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- Objets culturels

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

L'objectif global auquel est consacré tout le programme des deux cycles est le suivant : Amener l'élève à une première compréhension des réalités sociale, géographique et historique du monde dans lequel il vit. La réussite de cet objectif de départ devrait se traduire chez l'élève par sa capacité à *«formuler ses propres interrogations et commencer à articuler ses propres réponses au sujet de cette "terre des hommes" qu'il apprend à connaître»* (Ministère de l'Éducation (MEQ), 1981, p. 14). La réussite de cet objectif global prévoit des apprentissages de trois ordres : l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés et le développement d'attitudes (ordre affectif).

À partir de l'objectif global, les auteurs présentent deux séries d'objectifs généraux pour chaque cycle du cours primaire. Les voici :

Premier cycle :
- s'éveiller au concept d'espace ;
- s'éveiller au concept de temps ;
- s'éveiller aux réalités culturelles et économiques de la vie en société.

Deuxième cycle :
- s'initier à la géographie du Québec et du Canada ;
- s'éveiller aux caractéristiques ethniques et culturelles du Québec et du Canada ;

---

* Tel que paru dans : Programme d'études : Primaire, sciences humaines, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1981.

- s'éveiller aux réalités économiques du Québec et du Canada ;
- s'éveiller aux manifestations et au fonctionnement de la démocratie dans sa société ;
- s'initier à l'histoire du Québec et du Canada .

Les objectifs terminaux et intermédiaires, dont la réussite est censée garantir celle des objectifs précédents, sont très nombreux et présentés de façon détaillée. C'est pourquoi, à titre d'exemple, seulement les objectifs terminaux reliés à l'objectif général suivant : S'éveiller à l'histoire du Québec et du Canada (2e cycle) seront présentés. Huit objectifs terminaux sont au programme d'histoire du 2e cycle :

1- À l'aide de cartes, de représentations et de témoignages de diverses époques de l'histoire du pays, décrire en ses propres mots différents changements survenus dans les paysages, les modes de production et les conditions de vie.

2- À l'aide d'une ligne du temps, situer les principales étapes de l'histoire du pays, les unes par rapport aux autres, et par rapport à aujourd'hui.

3- À l'aide de cartes géographiques et de représentations diverses, décrire en ses propres mots l'origine et le mode de vie des populations qui habitaient le Québec avant l'arrivée des premiers européens.

4- À l'aide de cartes géographiques et de représentations diverses, raconter en ses propres mots l'exploration et l'établissement français dans la vallée du Saint-Laurent aux 16e et 17e siècles.

5- À l'aide de représentations diverses, décrire en ses propres mots comment vivaient les Français canadiens établis en Nouvelle-France au 18e siècle.

6- À l'aide de cartes, de représentations et de graphiques divers, décrire en ses propres mots quelques circonstances de l'établissement des Britanniques en terre canadienne aux 18e et 19e siècles.

7- À l'aide de représentations et de témoignages divers, décrire en ses propres mots comment vivaient les Québécois en milieu rural et en milieu urbain à la fin du siècle dernier.

8- À l'aide d'un globe terrestre, de représentations et de témoignages divers, raconter en ses propres mots l'établissement d'un groupe d'immigrants au Canada, au cours du 20e siècle.

Chaque objectif terminal est ensuite détaillé en objectifs intermédiaires propres à sa réalisation. De plus, chaque objectif intermédiaire est accompagné du contenu notionnel devant faire l'objet des apprentissages demandés. Par exemple, l'objectif terminal n° 7 ci-dessus est explicité à l'aide de 6 objectifs intermédiaires, tous associés à un contenu notionnel. En voici quelques exemples :

Objectifs intermédiaires	Contenu notionnel
- À l'aide de représentations et de témoignages divers, comparer les conditions de la vie quotidienne des Québécois à la ville et à la campagne, à la fin du 19e siècle.	- Conditions de la vie quotidienne à la fin du 19e siècle : alimentation, logement, vêtements, communications, travail, loisirs.
- À l'aide de représentations et de témoignages divers, relever chez les Québécois d'aujourd'hui quelques vestiges des modes de vie de la fin du siècle dernier.	- Vestiges du siècle dernier : agriculture traditionnelle, architecture urbaine, musées régionaux, traditions, folklore, etc.
- Utiliser le siècle comme base de mesure du temps.	- Siècle.
- Lire une ligne du temps.	- Ligne du temps.

En terminant, il faut prendre note qu'un bon nombre d'objectifs terminaux et intermédiaires débutent par l'expression «À l'aide de». Les auteurs du programme veulent ainsi «*délimiter clairement les conditions de réalisation de l'apprentissage proposé*» (MEQ, 1981, p. 17). Ceux-ci veulent ainsi préciser les conditions d'apprentissage et les outils qui devront être mis à la disposition des élèves. De plus, il est recommandé de tenir compte de ces conditions dans l'évaluation subséquente des apprentissages.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

De façon très détaillée. Le programme présente d'abord un objectif global qui exprime l'intention dominante du programme. Celui-ci se traduit, pour chaque cycle du primaire en objectifs généraux qui présentent les objectifs éducatifs poursuivis à l'intérieur de ce cycle. Les objectifs généraux débouchent sur des objectifs terminaux dont l'énoncé représente les changements attendus chez les élèves à la fin de chaque cycle. Enfin, les objectifs intermédiaires décrivent les comportements ou les résultats d'apprentissage pouvant mener à la réussite des objectifs terminaux. Ce sont les objectifs intermédiaires qui présentent le contenu notionnel au programme.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif et affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur le développement de la personne.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

En tant que programme d'éveil, celui-ci est structuré de façon à aller du connu à l'inconnu, du simple au complexe, etc.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

La recherche personnelle ou en équipe effectuée par les élèves.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Obligatoire.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

Au niveau général, les auteurs du programme préconisent une «*pédagogie du vécu*», c'est-à-dire que l'approche pédagogique employée utilise le

monde accessible à l'élève pour ses apprentissages. Ainsi, le développement de l'élève se fera par des apprentissages qui «*s'effectueront au contact du réel que l'élève apprendra à observer, comparer, classifier et pour lequel il sera appelé à établir des liens à la fois sur le plan historique, géographique, socio-économique et socio-culturel*» (MEQ, 1983-C, p. 1). On peut voir que, dans l'optique de ce programme, chaque activité d'apprentissage «*doit permettre la réalisation de plusieurs types d'apprentissages : acquisition de connaissances, habiletés, attitudes, techniques*» (Hensler Méhu *et al.*, 1986, p. 12).

À cette fin, la démarche d'apprentissage proposée pour les sciences humaines se déroule en trois temps : l'exploration, le traitement de l'information et l'échange. Pour les auteurs, cette démarche «*reprend simplement le cheminement que suit habituellement l'esprit humain pour comprendre le réel et résoudre les problèmes de la vie, les grands comme les petits*» (MEQ, 1983-A, p. 14). Hensler Méhu *et al.* ont bien saisi l'essence du processus proposé, c'est pourquoi il sera fait part ici des résultats de leur analyse. Ceux-ci définissent ces trois étapes de la façon suivante :

L'exploration : «*Une phase de prise de contact où l'attention, les connaissances, habiletés et émotions de l'enfant sont mobilisées et progressivement canalisées vers l'objet d'apprentissage par l'exposition à une situation, un problème ou une directive.*»

Le traitement de l'information : «*Une phase de travail où l'enfant recueille et traite des informations, utilise des techniques, réalise un produit, exécute une action, pratique une habileté.*»

L'échange : «*Une phase de distanciation où l'enfant analyse / évalue les résultats de son travail, dégage les apprentissages réalisés et leurs possibilités d'utilisation.*» (Hensler Méhu *et al.*, 1986, p. 17-18).

Finalement, les concepteurs du programme proposent une pédagogie où l'enfant est actif, où il est le principal acteur de ses apprentissages. Peu étonnant alors de constater que l'enseignement magistral par le maître est

généralement déconseillé. L'intervention pédagogique de l'enseignant sera plutôt celle d'un «*facilitateur*», d'un «*guide*», d'un «*animateur*». S'adressant à leur vécu d'enfants, les activités de ces derniers en sciences humaines se doivent d'être leurs. En quelques mots, il s'agit de leurs recherches, qui répondent à leurs questions, au moyen de leurs démarches.(MEQ, 1983-A, p. 14 à 16.)

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Au départ, l'évaluation est définie à l'intention des utilisateurs du programme : «*L'évaluation est l'activité qui consiste à vérifier si les élèves ont atteint les objectifs proposés dans un programme d'études.*» (MEQ, 1981, p. 57). Celle-ci doit donc être centrée sur l'atteinte des objectifs par l'élève et non, par exemple, sur la mémorisation de contenus. La démarche d'évaluation proposée est double. Tout d'abord, l'évaluation formative, devant être faite pendant les apprentissages et dans une perspective d'aide immédiate aux élèves. Ainsi, ce type d'évaluation permet d'identifier les difficultés éprouvées par les élèves afin de les corriger rapidement ou d'ajuster son enseignement à la lumière de ces difficultés. Il permet aussi un renforcement immédiat des comportements et des attitudes efficaces. Ce type d'évaluation est fortement recommandé par les auteurs de par ses vertus d'aide à la planification pédagogique et son caractère moins officiel pour les élèves.

L'évaluation sommative, celle qui sert à la notation, le classement et la promotion des élèves doit être assujettie à la vérification du degré d'atteinte des objectifs par les élèves. C'est pourquoi l'évaluation devra tenir compte des différents domaines que veulent toucher ces objectifs. Ainsi, l'évaluation des objectifs dans le domaine cognitif ne devra pas se limiter à l'évaluation de l'acquisition de connaissances mais faire aussi une place à celle des habiletés

au programme et à la compréhension des grands concepts que le programme véhicule. Pour terminer, les auteurs signalent l'importance du domaine affectif dans le nouveau programme mais, devant la difficulté de trouver un instrument de mesure adéquat du comportement affectif des élèves, ils se contentent de signaler à l'enseignant qu'une telle évaluation demande «*qu'il soit très attentif à ses élèves, qu'il les écoute et les observe avec soin chaque fois que l'occasion s'en présente*» (MEQ, 1981, p. 59).

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

L'utilisation de matériel est très importante pour les concepteurs du programme car il permet à l'élève de manipuler lui-même les sources d'information ou d'exercer des habiletés ou savoir-faire. Donc, on recommande une utilisation exhaustive de tout matériel disponible pouvant avoir une visée pédagogique. Par exemple, il est recommandé parmi les moyens disponibles pour l'enseignement des sciences humaines, de «*recourir le plus souvent possible aux moyens directs tels les sorties (classes-promenades et visites éducatives) et les questionnaires (entrevues et sondages). On doit également mettre à profit les moyens indirects par une exploitation croissante et soutenue des cartes, des graphiques, des lignes du temps, des illustrations et des documents écrits.*» (MEQ, 1983-B, p. 17).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Obligatoire.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

La structure des sciences humaines au primaire est liée à la hiérarchie des apprentissages que l'on veut voir faits par les élèves : «*La hiérarchisation des apprentissages doit se réaliser de telle sorte que l'enfant passe du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du particulier au général, du simple au complexe. Cette hiérarchisation des apprentissages devrait se traduire de trois façons dans la répartition du programme :*

- *par l'extension progressive des champs d'exploration,*
- *par la complexité croissante des objets d'étude,*
- *par le développement gradué des habiletés intellectuelles et techniques.*»

(MEQ, 1981, p. 49).

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Fondé sur les valeurs de sens de l'appartenance socioculturelle, de goût du patrimoine et de sens démocratique que veulent promouvoir les auteurs, «*Ce programme s'inscrit dans une perspective de développement de la conscience individuelle et collective des enfants du cours primaire. Il leur propose un cheminement d'exploration progressive du monde, cheminement qui les amènera, à partir de leur vécu, à prendre conscience des dimensions géographiques, historiques et culturelles du réel et qui les incitera à s'engager à leur mesure et à leur manière dans le présent et le devenir de la société.*» (MEQ, 1981, p. 3).

De plus, ce programme «*partage avec les sciences de la nature les mêmes soucis d'éveil aux réalités et d'initiation à la démarche scientifique*» (MEQ, 1981, p. 3). Enfin, «*Le programme de sciences humaines fournit aux élèves du*

primaire les occasions et les moyens de développer les habiletés et les concepts nécessaires à une première compréhension du monde dans lequel ils vivent. Le programme constitue donc le premier jalon de l'apprentissage des sciences humaines et prépare ainsi la voie aux programmes d'histoire, de géographie et d'économie de l'école secondaire.» (MEQ, 1981, p. 4).

Les auteurs veulent ainsi fournir à l'enfant les éléments qui lui permettront de se développer par lui-même dans son milieu culturel. Ajoutons que cette intention se traduit dans la pratique par la définition suivante pour les sciences humaines au primaire : *«L'étude des interactions de l'homme et de son milieu, en vue d'aider l'enfant à s'éveiller aux concepts de temps, d'espace et de société et à s'initier à l'histoire et à la géographie du Québec et du Canada.»* (MEQ, 1981, p. 8).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

«Sens de l'appartenance socio-culturelle, goût du patrimoine, sens démocratique.»
(Hensler Méhu *et al.*, 1986, p. 177).

Représentation de la société proposée

Société démocratique.

Représentation de l'homme éduqué

Sous la rubrique «Finalités de l'éducation» : *«[...] nous nous retrouvons toujours devant l'homme quand nous cherchons à définir l'éducation, l'homme à qui on veut assurer : L'épanouissement de sa personnalité dans les domaines de la connaissance, de la volonté et de la sensibilité, ainsi que l'acquisition de l'autonomie, du sens des responsabilités, de l'engagement, des valeurs morales»* (MEQ, 1977, p. 27).

Représentation de l'enfance

«Le programme est fondé sur 5 postulats concernant le développement de l'enfant :

- *tendance innée à chercher, à connaître et à comprendre ;*
- *tout enfant a sa propre perception du monde, perception qu'il transforme en compréhension personnalisée ;*
- *l'enfant est le premier agent de son développement par une interaction constante avec son environnement ;*
- *l'enfant a besoin d'être stimulé ; il a besoin d'aide et de soutien ;*
- *l'enfant est un être social ; à ce titre, il a le droit et le devoir de s'initier aux savoirs, aux valeurs et aux usages prévalant dans sa société.»* (Hensler Méhu *et al.*, 1986, p. 177).

Représentation du rôle du professeur

«En sciences humaines, le rôle du professeur en est un de facilitateur plutôt que d'organisateur, vu qu'on accorde une grande importance à la participation des élèves à l'organisation des activités.» (Hensler Méhu *et al.*, 1986, p. 11)

Représentation de l'apprentissage

L'enfant est au centre du projet éducatif de 1981. Ainsi, il est l'agent principal de ses propres apprentissages. On peut voir les manifestations de ce point de vue dans l'énoncé des fondements qui ont servi à concevoir les programmes d'alors. On établit d'abord la place de l'enfant dans son apprentissage : *«L'enfant est le premier agent de son développement ; il apprend à connaître et à comprendre le monde qui l'entoure par une interaction constante avec son environnement [...]»*. Ce postulat de base sert ensuite à définir les besoins de l'enfant : *«Dans sa quête de compréhension du monde, l'enfant a besoin d'être nourri et stimulé : il a besoin d'aide et de soutien.»*. Enfin, l'enfant ne peut être soustrait au processus d'apprentissage qui lui est destiné :

«L'enfant est un être social ; à ce titre, il a le droit et le devoir de s'initier aux savoirs, aux valeurs et aux usages prévalant dans la société.» (MEQ, 1981, p. 7).

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Une analyse de ce programme permet de constater qu'il est basé sur une approche pédagogique inductive. En effet, c'est l'enfant qui doit y être actif comme en fait foi la formulation des objectifs. Ceux-ci portent sur les activités que l'enfant et non le professeur doit mener à terme. De plus, plusieurs de ces objectifs son centrés sur des habiletés que l'enfant doit exercer sur des instruments (cartes, graphiques, etc.), donc, de façon concrète. À ce sujet, Hensler Méhu *et al.* (op. cit., p. 31) écrivent : *«Lorsque l'on tente de situer la pédagogie sous-jacente aux nouveaux programmes par rapport aux courants pédagogiques contemporains, on peut affirmer qu'elle reprend à son compte la plupart des principes qui caractérisent le courant général de l'École Active :*

- *importance de l'activité et de l'expérience de l'enfant (reliées à un but)*
- *rôle de l'adulte dans la structuration et la systématisation de l'expérience de l'enfant ;*
- *satisfaction des besoins d'apprentissage reliés à la vie courante, etc...».*

En ce qui a trait à l'histoire comme telle, sa place est minime dans ce programme qui, notons-le, n'a pour ambition que d'initier les élèves à cette discipline. Le premier cycle du primaire, consacré à «l'éveil» de l'enfant, ne contient aucune notion d'histoire mais des activités ayant pour but de le familiariser avec la notion de temps et son emploi. C'est au deuxième cycle que l'enfant aura ses premiers contacts avec l'histoire du Québec et du Canada. Cette partie du programme représente un des cinq objectifs généraux des sciences humaines pour l'ensemble du programme du deuxième cycle. Une fois traduit en objectifs terminaux, cet objectif général s'avère être,

quantitativement parlant, le plus important du programme avec 8 objectifs terminaux (6 pour la géographie, moins pour les autres). Toutefois, tous ces objectifs sont liés à l'apprentissage d'habiletés beaucoup plus qu'à un contenu historique quelconque. Ainsi, on veut faire faire de l'histoire à ces enfants et non leur donner un cours d'histoire. Lorsque l'on ajoute à cela le fait que l'histoire est abordée au moyen de thèmes et non de façon chronologique, on peut supposer que ces enfants ne retiendront que très peu de connaissances historiques à la fin de leur cours primaire.

Vue quantitative du programme de sciences humaines au primaire :

Il est prévu par le ministère de l'Éducation que les enseignants du primaire consacreront 2 heures par semaine à l'enseignement des sciences humaines, ce pour tous les niveaux des 2 cycles du primaire. À des fins de comparaison, on peut lire que la semaine de classe est de 23 heures pour chaque niveau des 2 cycles (23 hrs 30 min. en 1990). De son côté, l'enseignement du français reçoit 7 heures par semaine (tous niveaux des 2 cycles) et celui des mathématiques 5 heures par semaine au premier cycle (tous niveaux) et 4 heures au deuxième cycle (tous niveaux) (Ref : Informeq, n^{o} spécial, 1981, Service général des communications, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, p. 12).

Dates d'application des nouveaux programmes de sciences humaines tel que prescrit par le ministère de l'Éducation :

Date d'application facultative = 82-07 (1er et 2^{e} cycles)

Date d'application obligatoire = 88-07 (1er cycle) *
89-07 (2^{e} cycle) *

* Date de publication des guides pédagogiques = 83-07 (1er et 2^{e} cycles)

4- BIBLIOGRAPHIE

Hensler Méhu, H. *et al.* Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire. Éditions du CRP. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1986.

Guide d'évaluation en classe : primaire, sciences humaines, version préliminaire. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1983-C.

Guide pédagogique : Primaire, sciences humaines, premier cycle. Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1983-A.

Guide pédagogique : Primaire, sciences humaines, deuxième cycle. Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1983-B.

L'enseignement primaire et secondaire au Québec, livre vert. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1977.

Programme d'études : Primaire, sciences humaines. Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1981.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME : HISTOIRE
1981 (secondaire) *

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Chaque programme d'histoire au secondaire est pourvu d'objectifs de façon détaillée. Les contenus historiques des cours sont formulés en objectifs généraux, terminaux et intermédiaires. Il serait trop long de les présenter ici car ils présentent de façon exhaustive les contenus, habiletés et savoir-faire sur lesquels vont travailler les élèves. Cette présentation se limitera donc aux buts ou objectifs globaux et aux objectifs de formation de chacun de ces programmes.

Histoire générale (2e secondaire)

Les buts du programme d'histoire générale sont formulés comme suit :

«Le programme d'histoire générale veut développer chez l'élève le sens de l'appartenance à une communauté humaine élargie, l'amener à apprécier des réalisations humaines et à s'ouvrir à des sociétés du passé pour tirer bénéfice de leurs expériences. Il veut aussi amener l'élève à découvrir des enjeux et des défis qui dépassent ceux de sa propre collectivité. Le programme vise, entre autres, la connaissance de faits, l'acquisition de concepts et d'habiletés, la pratique d'une méthode spécifique de travail et l'initiation à une rigueur intellectuelle susceptibles de favoriser chez le jeune adolescent le développement d'une pensée autonome.» (Ministère de l'Éducation (MEQ), 1982-A, p. 12).

---

* Tel que paru dans les programmes officiels du ministère de l'Éducation du Québec.

Vient ensuite la liste des objectifs de formation assignés à ce programme : «*Ainsi, à la fin du programme d'histoire générale, l'élève devrait :*

1. *Avoir acquis des concepts et des habiletés relatifs à l'étude de l'évolution des sociétés.*
2. *Être initié à la démarche historique.*
3. *Être sensibilisé aux réalisations humaines et à la valeur de cet héritage.*
4. *Pouvoir se situer dans l'évolution du monde occidental.*
5. *Avoir pris conscience de la diversité des conditions matérielles et socioculturelles qui influencent le mouvement social.*
6. *Être sensibilisé à la complexité et à la relativité des phénomènes sociaux.*
7. *Faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard des valeurs étrangères à la société à laquelle il appartient.*
8. *Être sensibilisé à l'interdépendance grandissante des différentes sociétés.*
9. *Avoir développé son intérêt pour l'histoire.*» (MEQ, 1982-A, p. 13).

Histoire du Québec et du Canada (4e secondaire)

Les buts du programme d'histoire du Québec et du Canada sont formulés ainsi : «*Le programme d'histoire du Québec et du Canada centre son étude sur la compréhension de l'évolution de la société québécoise dans le contexte canadien, nord-américain et occidental.*

Il tente de répondre de façon particulière aux questions que l'élève pose sur la société à laquelle il appartient. Le programme veut ainsi l'amener à se situer dans le réseau complexe des forces sociales, car il cherche les fondements de la réalité actuelle dans le vécu collectif et lui permet d'établir un lien explicatif entre le présent et le passé. En somme, l'histoire s'intéresse à la connaissance des mécanismes sociaux, connaissance dynamique où la relation présent-passé-avenir est indissociable.» (MEQ, 1982-B, p. 12).

Vient ensuite la liste des objectifs de formation assignés à ce programme : «*Ainsi, à la fin de l'étude du programme d'histoire du Québec et du Canada l'élève devrait :*

1. *Avoir compris les principales conditions politiques, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui ont façonné le Québec dans le contexte canadien.*
2. *Avoir accru ses habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique.*
3. *Être sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux.*
4. *Être sensibilisé à la diversité des appartenances sociales et à la réalité des solidarités et des conflits.*
5. *Avoir développé la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social.*
6. *Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.*
7. *Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité*» (MEQ, 1982-B, p. 13).

Le 20e siècle, Histoire et Civilisations (Cours optionnel de 5e secondaire)

Les buts du programme d'histoire de 5e secondaire sont formulés comme suit: «*Le programme optionnel d'histoire. Le 20e siècle, Histoire et Civilisations, vise à favoriser la compréhension des problèmes qui concernent tous les êtres humains et des solutions qui peuvent y être apportées.[...] Le programme vise particulièrement à donner à l'élève des moyens de décoder l'information, diversifiée et vaste, sur le monde actuel. Il propose une démarche explicative, liant passé et présent, pour interpréter certains des problèmes et défis qui se posent sur le plan international. [....] De plus, le programme propose d'améliorer la compréhension en favorisant une approche qui fait appel au sens moral de l'élève. Il insiste donc sur les aspects humains des problèmes*

politiques, économiques et culturels. Il vise aussi à attirer l'attention sur la recherche de solutions et sur les défis que pourrait poser leur mise en pratique, de même que sur l'engagement de l'élève en tant que citoyen du monde.» (MEQ, 1988, p. 14)

Plus loin, on propose les objectifs de formation suivants : «*Ainsi, à la fin du programme Le 20e siècle, Histoire et Civilisations, l'élève devrait :*

1. *Comprendre les principales valeurs d'une civilisation ;*
2. *Analyser quelques sociétés du monde contemporain selon certains aspects, dans ce qui les rapproche et ce qui les oppose ;*
3. *Développer les habiletés intellectuelles et techniques reliées à la démarche historique ;*
4. *Accroître sa capacité de décoder l'information internationale;*
5. *Acquérir à l'égard des autres sociétés une ouverture d'esprit qui se traduit dans le respect des différences ;*
6. *Être capable de jouer, dans sa vie de tous les jours, son rôle de citoyen responsable devant les défis qui se posent à l'humanité.»* (MEQ, 1988, p. 16).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Direction des programmes, Service du secondaire, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

De façon très détaillée. On présente d'abord un objectif global pour chacun des cours au programme du secondaire, puis, une liste d'objectifs de formation associés au cours dont il est question. Viennent ensuite les objectifs qui présentent le contenu du cours. Il s'agit ici d'objectifs généraux présentant les grands thèmes à l'étude ou le découpage en périodes historiques retenu par

les auteurs du programme. Chaque objectif général correspond à un module du programme. Ces objectifs généraux sont explicités au moyen d'objectifs terminaux dont la fonction est d'informer les enseignants sur les comportement attendus des étudiants afin d'assurer la réussite de l'objectif général. Dans la même veine, les objectifs terminaux sont traduits en objectifs intermédiaires dont le but est d'amener les étudiants à accomplir des tâches spécifiques en vue d'assimiler l'objectif terminal dont ils sont tirés. Fait à noter, tous ces objectifs sont formulés au moyen de verbes présentant des actions (préciser, relier, comprendre, identifier, distinguer, décrire, etc.) qui doivent être menées à bien par les étudiants, reflétant le souci des auteurs du programme pour une pédagogie où l'élève est actif dans ses apprentissages.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif et affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur le développement de la personne.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Chaque cours d'histoire du secondaire suit un ordre chronologique. Toutefois, l'enseignement y est aussi donné de façon thématique à l'intérieur de cet ordre chronologique. Ainsi, le programme permet l'étude de thèmes

diachroniques à l'intérieur d'un module. Il est alors recommandé de procéder à l'utilisation de tableaux synoptiques couvrant les différents secteurs de l'activité humaine et de s'en servir à des fins de comparaison.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

La démarche historique ou raisonnement hypothético-déductif. Il s'agit, en résumé, d'amener les élèves à mettre en pratique la méthode couramment employée par les historiens pour résoudre un problème ou s'informer sur un sujet donné. La démarche consiste, grossièrement, en la formulation d'une hypothèse pour répondre provisoirement à un problème donné. Cette hypothèse est suivie d'une collecte de données afin de vérifier sa pertinence. Une fois ce travail mené à bien, l'analyse des données recueillies permet soit de confirmer, soit d'infirmer l'hypothèse de départ.

Il faut prendre note ici que cette démarche peut être décomposée en ses parties et suppose l'acquisition d'habiletés et de savoir-faire variés. Ainsi, on ne désire pas voir des étudiants de 2e secondaire accomplir tout ce processus et le mener à terme. Les cours d'histoire servent plutôt ici d'initiation à cette méthode. Pour ce faire, on demandera aux plus jeunes de pratiquer certaines techniques et habiletés propres à cette démarche, et, progressivement, les élèves seront amenés à accomplir un «travail de recherche» (en 4e et 5e secondaires) selon les préceptes de la démarche historique (l'histoire n'est pas le dépositaire exclusif de cette démarche. La géographie en fait usage, les autres sciences humaines en font grand usage elles aussi).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Obligatoire.

diachroniques à l'intérieur d'un module. Il est alors recommandé de procéder à l'utilisation de tableaux synoptiques couvrant les différents secteurs de l'activité humaine et de s'en servir à des fins de comparaison.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

La démarche historique ou raisonnement hypothético-déductif. Il s'agit, en résumé, d'amener les élèves à mettre en pratique la méthode couramment employée par les historiens pour résoudre un problème ou s'informer sur un sujet donné. La démarche consiste, grossièrement, en la formulation d'une hypothèse pour répondre provisoirement à un problème donné. Cette hypothèse est suivie d'une collecte de données afin de vérifier sa pertinence. Une fois ce travail mené à bien, l'analyse des données recueillies permet soit de confirmer, soit d'infirmer l'hypothèse de départ.

Il faut prendre note ici que cette démarche peut être décomposée en ses parties et suppose l'acquisition d'habiletés et de savoir-faire variés. Ainsi, on ne désire pas voir des étudiants de 2e secondaire accomplir tout ce processus et le mener à terme. Les cours d'histoire servent plutôt ici d'initiation à cette méthode. Pour ce faire, on demandera aux plus jeunes de pratiquer certaines techniques et habiletés propres à cette démarche, et, progressivement, les élèves seront amenés à accomplir un «travail de recherche» (en 4e et 5e secondaires) selon les préceptes de la démarche historique (l'histoire n'est pas le dépositaire exclusif de cette démarche. La géographie en fait usage, les autres sciences humaines en font grand usage elles aussi).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Obligatoire.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

Dans la conclusion du programme d'études d'histoire de 4e secondaire, il est écrit à propos de la latitude offerte aux enseignants en ce qui a trait à la méthode d'enseignement : «*À partir des objectifs du programme, l'enseignant peut planifier ses cours, selon la logique qui convient aux besoins propres de son milieu, de façon à enrichir le plus possible les retombées de ses interventions. Il peut ainsi réordonner les objectifs à sa convenance et utiliser les procédés pédagogiques qui, selon lui, permettent le mieux d'atteindre les fins du programme. Toute latitude lui est laissée à cet égard puisque les énoncés d'objectifs ne préjugent nullement de modèles pédagogiques à privilégier.*» (MEQ, 1982-B, p. 67).

Toutefois, les guides pédagogiques offrent aux enseignants une foule de recommandations pour la préparation de leurs cours. Voyons ce qui en est pour les cours obligatoires de 2e et 4e secondaires.

Dans le guide pédagogique d'histoire générale (2e secondaire), on présente une série de lignes directrices devant orienter l'enseignement. Au nombre de quatre, ces lignes directrices sont : Une didactique orientée vers l'atteinte des objectifs terminaux et généraux du programme. Cet énoncé sert à rappeler aux enseignants que, même si le guide pédagogique présente surtout des activités se rapportant aux objectifs intermédiaires du programme, l'enseignant se doit de planifier des activités de synthèse pour faciliter l'atteinte des objectifs plus larges (terminaux et généraux).

Une démarche active et concrète axée sur le vécu de l'élève. À ce sujet, on peut lire :

«*En favorisant la participation et la motivation des élèves, l'enseignant leur assure une meilleure formation. Le choix d'activités variées provoque normalement un intérêt et une participation plus intense de l'ensemble des élèves et les aide à développer un plus grand nombre d'aptitudes.*» (MEQ, 1983, p. 7).

Une démarche inductive et le recours à l'analogie. Il s'agit ici d'un enseignement de l'histoire faisant la plus large place possible à l'utilisation de documents par les élèves. L'enseignant joue alors un rôle d'animateur qui «*permet aux élèves d'exprimer les résultats de leurs observations*» (MEQ, 1983. p. 8). L'enseignant se doit alors «*d'aiguiser le sens de l'observation et de corriger des interprétations déficientes*» (MEQ, 1983. p. 8). Il s'agit ainsi d'initier les élèves au questionnement des documents et à la formulation d'hypothèses valables.

Un accent sur les habiletés relatives à la mesure du temps historique et à l'utilisation de documents. On parle alors de privilégier ces deux habiletés de façon particulière dans le cours d'histoire.

Ces différentes recommandations reviennent fréquemment dans la présentation des activités qui sont suggérées aux enseignants pour chaque objectif couvert par le programme.

Le guide d'histoire de 4^{e} secondaire reprend en d'autres mots les mêmes recommandations. Ainsi, pédagogie active, activités variées, démarche inductive et habiletés historiques de base seront aussi le lot du professeur d'histoire de 4^{e} secondaire. Toutefois, il est important de noter ici que la démarche historique est explicitée de façon beaucoup plus complète dans le guide de 4^{e} secondaire. On peut donc supposer que les élèves auront à travailler les habiletés suivantes dans le cadre de ce cours :

«*La méthode historique comporte en elle-même de nombreuses activités inhérentes à toute démarche scientifique. Ainsi, avant de poser quelque hypothèse que ce soit, l'historien doit avoir un problème à résoudre ; pour y parvenir, il doit localiser ses sources, vérifier certains concepts fondamentaux, interpréter des textes, cartes ou graphiques, colliger ses résultats, les classer, ne conserver que les informations pertinentes ; ayant ensuite posé une hypothèse, il peut analyser ses documents par rapport à celle-ci et la confirmer, afin d'arriver à la production d'une synthèse, ou l'infirmer et reprendre le processus depuis le début en formulant une autre hypothèse.*» (MEQ, 1984, p. 8).

En ce qui concerne le cours de 5e secondaire, la démarche pédagogique proposée est fondamentalement la même, on y met alors l'accent sur la mise en pratique de la démarche historique et sur la souhaitable autonomie des élèves à ce niveau.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
(Sortes, périodes, etc.)

On propose ici le même type d'évaluation que pour le primaire. Tout d'abord, on rappelle que l'évaluation doit porter sur l'atteinte des objectifs prescrits par le programme, et, qu'il faut donc évaluer l'acquisition des habiletés et savoir-faire autant que celui du contenu historique. Ensuite, on recommande l'utilisation des deux formes d'évaluation : formative et sommative. L'intention de privilégier l'évaluation formative, plus à même de favoriser la réalisation des objectifs du programme par son aspect pédagogique et préventif amène les auteurs à recommander son utilisation continuelle en classe. Quant à l'évaluation sommative, comme on n'a pas le choix de s'en servir, on doit le faire en relation directe avec les objectifs visés. Rappelons que, en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages d'ordre affectifs, on laisse à l'enseignant le soin d'établir ses propres critères de jugement vu le caractère subjectif d'une démarche en ce sens.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Chaque guide pédagogique présente aux enseignants une médiagraphie très volumineuse qui comprend des sources aussi variées que : ouvrages

d'historiens et de didacticiens, manuels, ressources audiovisuelles, ensembles d'activités pédagogiques portant sur les thèmes étudiés, cahiers d'exercices, atlas, dictionnaires, ouvrages spécialisés.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Organisation suivant l'ordre chronologique à l'intérieur de chaque cours. Le choix de la séquence des cours entre eux a été fait selon les données de la psychologie moderne voulant que l'élève de secondaire 2 (12-14 ans) soit friand de «*fabuleux et de dépaysement* », alors que celui de 4e secondaire est à la recherche d'une «*identité individuelle et collective*». Les premiers auront donc droit au cours d'histoire générale, abordant les civilisations lointaines comme l'Egypte, et les seconds au cours d'histoire nationale. Il s'agit donc d'un choix fait en fonction de la motivation et des intérêts probables des élèves.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Chacun des trois cours d'histoire au programme du secondaire trouve sa propre justification selon les trois barèmes suivants : l'élève, la société et l'histoire. À chaque fois, il s'agit de répondre aux «attentes prioritaires du milieu», c'est-à-dire de satisfaire les besoins que l'enseignement de l'histoire peut combler.

Histoire générale (2e secondaire)

Ce cours veut tenir compte des intérêts et des capacités de jeunes de 12 à 14 ans. Les traits dominants de la psychologie de ce groupe d'âge seraient les suivants : imagination fertile, intérêt pour les données concrètes, difficultés à manier les concepts abstraits, besoin de modèles, besoin d'appartenance au groupe. Suite à ces postulats, les auteurs croient que «*les sujets historiques et la démarche de l'histoire, largement basée sur l'utilisation de documents, rencontrent adéquatement les intérêts du jeune adolescent*» (MEQ, 1982-A, p. 11). On désire ainsi contribuer efficacement à son développement intellectuel et affectif.

Ce programme a aussi un rôle social à jouer en tenant compte des questions et problèmes contemporains de la société québécoise. C'est «*En dégageant des faits que l'actualité a tendance à négliger, en structurant ces diverses informations qui meublent souvent de façon désordonnée l'esprit des élèves, l'histoire peut les aider à prendre de la distance face à l'événement et ainsi mieux résister aux conditionnements du milieu social. De cette manière, c'est la société de demain que l'histoire contribue à préparer.*» (MEQ, 1982-A, p. 11).

Enfin, le programme d'histoire générale permettra à l'élève d'élargir son champ de vision. Ainsi, «la comparaison entre les modes de vie de diverses sociétés situées en des lieux et des temps différents, doit permettre de saisir le changement, la continuité ou la relativité dans les gestes ou les attitudes de l'être humain et de mieux les comprendre» (MEQ, 1982-A, p. 12).

Histoire du Québec et du Canada (4e secondaire)

Voulant encore une fois répondre aux besoins des adolescents auxquels est destiné ce programme, ceux-ci sont gratifiés des caractéristiques suivantes : recherche d'une identité individuelle et collective, désir d'autonomie et d'appartenance sociale, tendance à exercer son esprit critique, éveil à l'action sociale, remise en question des réalités qui l'entourent. L'histoire nationale

répondra à ces besoins car elle «*devrait l'aider à découvrir l'enracinement (de ses appartenances sociales) dans le temps et, graduellement, l'ouvrir à l'ensemble de la société à laquelle il appartient*» (MEQ, 1982-B, p. 11). De plus, cet enseignement, grâce à la rigueur de la démarche historique, lui permettra d'affiner et de pondérer son esprit critique.

Au niveau social, l'utilité de ce cours d'histoire est due aux caractéristiques de pluralité et de changement qu'on trouve dans la société québécoise. Les besoins qui en découlent sont exprimés ainsi : «*La richesse même de cette diversité pose l'exigence de citoyens informés, capables d'efforts d'objectivité et soucieux de respect mutuel.*» (MEQ, 1982-B, p. 11). Le changement social, quant à lui, pose des exigences aux futurs citoyens : «*D'une part, la compréhension des permanences sociales permet à la collectivité d'apprécier les valeurs du passé en les replaçant dans le contexte sociohistorique qui les explique. D'autre part, la collectivité doit aussi développer sa capacité d'ouverture critique aux réalités nouvelles afin d'orienter le changement selon ses besoins propres, tout en respectant l'originalité de son développement.*» (MEQ, 1982-B, p. 11).

Enfin, au niveau de l'histoire comme telle, on invite l'étudiant à «*s'interroger méthodiquement sur sa propre collectivité*» maintenant qu'il a été initié à la démarche historique en secondaire 2. Comme il s'agit alors d'un réinvestissement et que le sujet abordé est moins vaste, cet exercice devrait «*lui permettre une compréhension plus approfondie du déroulement du passé et, en particulier, une analyse plus systématique des phénomènes sociaux qui l'entourent*» (MEQ, 1982-B, p. 11).

Le 20e siècle. Histoire et Civilisations (5e secondaire)

Optionnel, ce cours répond aux besoins de l'élève intéressé à l'histoire. Il s'agit de lui «*offrir la possibilité de poursuivre l'étude de l'histoire du Canada, dans le contexte mondial*», afin de compléter sa formation secondaire (MEQ, 1988, p. 9). À cette fin, les auteurs ont concocté, «*un programme axé sur la compréhension des questions d'actualité et sur les défis contemporains. Ils*

privilégient aussi le développement de l'esprit de recherche, par l'application d'une démarche historique active, et la prise de conscience de ses responsabilités comme citoyen du monde pour favoriser l'engagement social de l'élève» (MEQ, 1988, p. 10).

Reprenons maintenant le schéma utilisé jusqu'à maintenant. L'élève de 5e secondaire (16-18 ans) se caractérise ainsi : il a atteint une certaine maturité intellectuelle, affective et sociale, sa capacité d'abstraction s'affirme, il sait mettre à profit la formation reçue jusqu'ici, il est plus autonome, il se démarque des autres, il est conscient des problèmes qui l'entourent et aime l'action. Le cours d'histoire servira ici de catalyseur à ces tendances, lui permettant de consolider et de parfaire sa formation et les capacités et habiletés qui sont déjà siennes, tout en répondant aux questions qui se posent à lui dans son exploration du monde.

En ce qui a trait à l'intérêt de la société québécoise dans ce cours, les auteurs nous rappellent notre appartenance à la communauté mondiale et à la révolution médiatique que vivent nos foyers, à laquelle s'ajoute la prodigieuse accélération de l'histoire que connaît la période contemporaine. Cette situation amène la nécessité que *«l'individu soit capable de décoder la multitude des informations reçues, qu'il se forme une opinion éclairée et qu'il puisse éventuellement s'engager d'une manière lucide et réaliste»* (MEQ, 1988, p. 13). On ajoute par la suite l'importance de l'ouverture d'esprit à l'endroit des cultures différentes de la nôtre et de la conscience des différences dans le degré de développement des sociétés.

La capacité de l'histoire à engager ce processus à ce niveau est expliquée ainsi : *«L'histoire permet de mieux comprendre l'évolution de l'humanité et des sociétés qui la composent. La pluralité des valeurs et des modes de vie peut être expliquée en reliant le monde contemporain à ses fondements historiques.»* (MEQ, 1988, p. 14).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées (Énoncés et définitions de valeur)

Selon les programmes d'histoire des écoles secondaires, les valeurs dont se réclame l'éducation scolaire au Québec sont : le sens démocratique, la solidarité, l'ouverture sur le monde, la tolérance, le sens du travail méthodique, l'esprit critique et la recherche de la vérité (à ce sujet, voir : MEQ, 1988, p. 13).

Représentation de la société proposée

Société démocratique et pluraliste.

Représentation de l'homme éduqué

Il est d'abord un individu à l'esprit ouvert aux autres et au changement. Son esprit critique lui permet de faire la part des choses et de se faire une opinion personnelle informée et pondérée. Enfin, il a le goût de l'implication sociale et un solide sentiment d'appartenance sociale à sa communauté et à la nation.

Représentation de l'enfance

Chaque âge est défini en fonction des préceptes de la psychologie moderne et du développement des capacités intellectuelles associé à cet âge. Voir la section Rationnel pour plus de détails.

Représentation du rôle du professeur

«Il revient au maître de stimuler chez l'élève le goût de la recherche et de la découverte qui doit caractériser l'esprit de la démarche historique ; à lui aussi qu'il appartient d'éveiller et de développer la conscience sociale de l'élève. Le programme d'histoire du Québec et du Canada a été conçu pour aider l'enseignant dans son travail d'animateur.» (MEQ, 1982-B, p. 67).

Représentation de l'apprentissage

Il s'agit de l'actualisation et du développement des capacités associées à chaque étape de la croissance psychologique d'un individu selon les principes de la psychologie moderne. S'y ajoute la dimension culturelle de l'apprentissage, c'est-à-dire l'intériorisation de valeurs culturelles jugées valables pour lui et sa société. À cet égard, l'appréciation de la relativité des formes culturelles, entre autres, revient tout au long des programmes d'histoire de 1981.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Peu de choses à ajouter sur ce programme si ce n'est qu'il tire son inspiration pédagogique des mêmes courants de pensée que le programme s'adressant au niveau primaire : l'École active. En effet, l'enseignement y est centré sur l'activité de l'élève et le rôle de l'enseignant est surtout celui d'un guide-animateur qui accompagne l'élève dans son cheminement. Le problème que l'on peut envisager ici est le suivant : comment peut-on couvrir l'ensemble des objectifs du programme tout en laissant les élèves progresser par eux-mêmes. Surgit ici un dilemme, doit-on préférer la méthode d'enseignement ou la revue complète du contenu du programme. Plusieurs enseignants seront tentés de recourir à un enseignement de type magistral afin de voir l'ensemble du programme, alors que le souhait des concepteurs de ce même programme est de voir ces enseignants le donner de façon inductive. Ce dilemme sera particulièrement aigü pour les professeurs de 4^{e} secondaire qui doivent préparer leurs étudiants à un examen ministériel sur le programme d'histoire.

Vue quantitative de l'histoire au secondaire :

Tous les cours d'histoire (2^{e}, 4^{e} et 5^{e} secondaires) ont une valeur allouée de 4 crédits, chaque crédit représentant 25 heures de cours. Pour faire une comparaison avec l'ensemble du programme, il s'agit de voir ce que chaque cours représente pour chaque niveau :

Histoire générale.(2e secondaire)	= 4 cr./ 34 cr. obligatoires + 2 cr. optionnels. (T = 36)
Histoire du Québec et du Canada. (4e secondaire)	= 4 cr./ 28 cr. obligatoires + 8 cr. optionnels. (T = 36)
Le 20e siècle, Histoire et Civilisations (option, 5e sec.)	= 4 cr./ 12 cr. optionnels + 24 cr. obligatoires (T= 36)

Ainsi, l'étudiant qui ne suivra que les cours d'histoire obligatoires cumulera 8 crédits en histoire sur un total de 180 pour l'ensemble de son diplôme secondaire, ce qui représente 4.5 % du total des crédits de son cours secondaire. Celui qui y ajoutera le cours d'histoire optionnel de secondaire 5 verra cette proportion passer à 12 crédits sur 180, c.-à-d. 6.7 % du total de ses études secondaires (Ref : Informeq, nº spécial, 1981, Service général des communications, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, p. 20-21).

Pour terminer, voici les dates d'application des nouveaux programmes tel que prescrit par le ministère de l'Éducation pour chaque cours d'histoire.

Cours	Date d'application facultative	Date d'application obligatoire
Histoire générale (2e secondaire)	82-07	83-07
Histoire du Québec et du Canada (4e secondaire)	82-07	84-07
Le 20e siècle, Histoire et Civilisations (5e secondaire)	87-07	88-07

(Ref : Calendrier d'application des nouveaux programmes d'études et liste des guides pédagogiques relatifs à ces nouveaux programmes. Document d'information, Direction générale de l'information, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1987.)

4- BIBLIOGRAPHIE

Guide pédagogique : Histoire générale, 2e Secondaire. Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1983.

Guide pédagogique : Histoire du Québec et du Canada, 4e Secondaire. Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1984

Programme d'études : Histoire générale, 2e Secondaire. Direction des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1982-A

Programme d'études : Histoire du Québec et du Canada, 4e Secondaire. Direction des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1982-B.

Programme d'études : Le 20e Siècle, Histoire et Civilisations, 5e Secondaire. Direction des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1988.

LES CAHIERS DU LABRAPS

Série Études et recherche

Vol.1, No 1, 1984
Les suites du colloque sur le projet de loi 40. Projet de loi en démocratie, 1983 (110 p.) 5,00$

Vol.1, No 2, 1984
Temps, temps d'apprendre et théories modernes (Malinski)

Vol.1, No 3, 1984
Le paradigme des effets pervers et l'intelligibilité des réformes en éducation (Amiguet)

Vol.2, No 1, 1985
La formation professionnelle "longue" au secondaire : mission des milieux ouvrier et des milieux du travail (Carrefour, Droit & Travail) (165 p.) 5,00$
La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions étudiées dans le cadre de ce rapport de recherche.

Vol.3, 1987
Étudde de projets éducatifs québécois Tome 1: Problématique et analyse générale (Lefebvre & Robert) (200 p.) 10,00$
Cette étude est centrée sur le projet éducatif d'écoles locales, projet éducatif perçu comme un élément majeur de la politique du MEQ, dans la mesure où celle-ci se présente comme une invitation à développer des projets répondant aux besoins et aspirations du milieu. Le Tome 1 présente les problématiques et l'analyse générale.

Vol.3, 1987
Étudde de projets éducatifs québécois Tome 2: Étude de cas (Bergeron, Lefebvre, Arbour) (332 p.) 10,00$
Le tome 2 présente les études de cas de 13 écoles de la Région de Québec.

Vol.4, 1987
Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec (Pilon, Lefebvre & Cyr) (410 p.) 10$
Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices francophones établie sur une ferme québécoise en 1980-81 et 1984-85.

Vol.5, 1988
Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente (Hart) (210 p.) 9,00$
L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

Vol.6, 1988
La performance scolaire des étudiants du cégep I selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public (Lafleur, Dubois) (130 p.) 9,00$
Cette recherche compare la performance des cégépiens qui avaient obtenu aux examens du ministère de l'Éducation (Doc. 5) des résultats de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à maintenir une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

Vol.7, 1989
Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo (Diambomba) (210 p.) 10,00$
Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements compétionnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les compétions exercées.

Vol.8, 1991 (en préparation)
Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo (Diambomba) (207 p.) 12,00$

Vol.9, 1991
Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits (Lepointe) (86 p.) 10,00$

DÉTACHER ET ENVOYER À
La librairie
des Presses de l'Université Laval
Case postale 2447, Québec
G1K 7P4

N.B. : AJOUTER 7% TPS au prix indiqué et 1,50$ de frais d'expédition par cahier.

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat) _____ $
☐ VISA No _____
☐ MASTER CARD No _____
Date d'expiration de ma carte de crédit _____
Date de validation _____ Tél.: _____
Signature _____
Nom (en majuscules) _____
_____
Adresse _____
_____
Code postal _____
DATE : _____

Série Études et documents

Vol.1, 1987 (3e édition)
La "nouvelle" sociologie de l'éducation
(Trottier) (80 p.) 9,00$

Vol.2, 1987
Les politiques éducatives récentes au Québec (Ambroise & de Billy) (127 p.) 7$
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

Vol.3, 1987 (2e édition 1988) (épuisé)
Origine et développement des structures d'éducation au Canada
(Dubois)

Vol.4, 1988
L'administration scolaire et le défi paradigmatique (Dubois) (268 p.) 16,00$
À l'aide du concept de paradigme, l'auteur situe l'émergence du champ d'étude de l'administration de l'éducation dans le développement des sciences sociales et formule une critique à l'égard du concept de science qui le domine présentement. S'inspirant d'une littérature récente, l'auteur explore la possibilité d'un renouveau paradigmatique de ce champ d'étude.

Vol.5, 1989
L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes (Balazs) (200 p.) 16,00$
Cette étude examine les fondements historiques, théoriques et méthodologiques de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politiques et juridiques. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

Vol.6, 1990
Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

Vol.7, 1990
Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises (Cloutier) (83 p.) 10,00$
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les «nouvelles» clientèles universitaires ne sont pas en train de faire disparaître l'étudiant «traditionnel».

Vol.8, 1991
Les écoles françaises hors Québec (Dubois & Prujiner) (135 p.) 10,00$
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

Vol.9, 1991
Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques (Gagnon & Beauchamp) (134 p.) 10,00$

Vol.10, 1991
Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec. (Collectif) (268 p.) 13,00 $

Vol. 11, 1992
Évolution des programmes d'histoire de 1901 à nos jours (Roy, Gauthier, Tardif) (191 p.) 16,00 $
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1901 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant au niveau des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Série Relance-Laval

Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.

Relance des diplômés de 1986
Tome I – étudiants du 1er cycle (752 p.) 20,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (330 p.) 20,00$

Relance des diplômés de 1988
Tome I – étudiants du 1er cycle (326 p.) 20,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (180 p.) 20,00$

Résumé

L'objectif de cet ouvrage est d'analyser l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. À partir d'une grille d'analyse du curriculum comportant divers paramètres (buts, contenus, activités d'apprentissage, stratégies d'enseignement, fondements idéologiques, etc.), les auteurs ont étudié d'abord chacun des programmes officiels pour ensuite les comparer afin d'en dégager des grandes tendances évolutives. Comme il existe encore peu d'études sur la question, cette recherche permettra de combler un vide important en jetant un éclairage sur l'évolution des idées concernant l'enseignement de l'histoire au Québec.

Simon Roy est historien et assistant de recherche pour le groupe GEREQ. Clermont Gauthier et Maurice Tardif sont professeurs au Département de psychopédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.